Las feromonas de la manzana

El valor educativo de la dirección escolar

Miguel Ángel Santos Guerra

307

GRAÓ

Acción directiva

Las feromonas de la manzana

El valor educativo de la dirección escolar

Miguel Ángel Santos Guerra

Acción directiva| 307

Colección Acción directiva
Serie Organización y gestión educativa
Directores de la colección: Serafín Antúnez y Jesús Viñas

© Miguel Ángel Santos Guerra
© de la primera edición: 2013, Homo Sapiens Ediciones
© de la edición en papel: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

© del libro electrónico: Interactiva, de IRIF, S.L.
ISBN: 978-84-9980-569-6

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación por cualquier medio o procedimiento, así como el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del *copyright*. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra. (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com, 917 021 970 / 932 720 447).

A Manuel Seisdedos López, un hermano
que llegó a mi vida ya crecidito,
con barba florida, sonrisa perenne y corazón
sin fronteras.

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos. (Monterroso, 1997)

Presentación

Hace años que tenía el deseo de escribir este libro sobre dirección. Y no son pocos los motivos que me impulsaban a ello. El primero fue haber vivido la experiencia de dirigir un centro educativo en Madrid durante casi cuatro años. Experiencia agridulce porque si bien comenzó con un proyecto y un desarrollo más que prometedor, terminó de forma abrupta con un golpe de poder que cortó bruscamente la experiencia.

No es el momento de abordar el problema que se me presentó al aceptar la invitación de dirigir un colegio. Digo esto porque se trataba de un centro privado de gran tamaño y con todos los niveles previos a la universidad, habiendo defendido de forma intensa y constante la importancia de la escuela pública. Quizá pudo más el deseo de hacer posible un sueño. Y en el comienzo así fue. Aunque el desarrollo de la experiencia provocó un forcejeo con el titular del centro que fue creciendo hasta la probablemente inevitable ruptura final.

La gota que colmó el vaso fue mi negativa a manifestarme contra la LODE (Ley Orgánica para el Desarrollo de la Educación, 1985) ya que yo entendía que la nueva ley suponía un avance para la educación de mi país y, por supuesto, entre mis obligaciones contractuales no existía la de defender las ideas e intereses del empresario.

El libro que publiqué bajo el título *Yo te educo, tú me educas* cuenta la experiencia de mi primer año de dirección (Santos Guerra, 1982, 1999 y 2002). Tuve en mente escribir una segunda parte sobre el desenlace que iba a llevar por título «Él se lucra». En el seno del estupendo equipo que concibió y desarrolló el proyecto nos planteábamos con frecuencia un hecho incontestable: «con nuestros afanes docentes cobramos un sueldo y, al mismo tiempo, hacemos próspero un negocio que crece sin cesar», decíamos. Como colegio privado había ingresos por matrícula, por venta de uniformes, por realización de actividades extraescolares… El colegio tuvo 700 alumnos y alumnas el primer año, 900 el segundo, 1.200 el tercero, 1.700 el cuarto y último que yo lo dirigí…

A lo que voy: en el ejercicio de mis tareas de dirección me pregunté muchas veces cuál era la esencia de mi función. ¿Mandar, coordinar, controlar, exigir, animar, proponer, estimular, formar, ayudar…? ¿Tenía que dar más peso a las relaciones que a la eficacia? ¿Era el cultivo de las relaciones la base de la eficacia?

El segundo motivo fue el haber impartido la asignatura de dirección de

centros escolares durante varios años en la Universidad de Málaga. Impartir una asignatura es la mejor forma de aprender algo sobre ella. Te obliga a leer, a investigar, a preguntar, a responder, a sugerir, a debatir, a dialogar, a escuchar a los alumnos y a los profesionales en ejercicio.

Recuerdo que un año los alumnos y alumnas del curso propusieron partir de esta espinosa cuestión: ¿es necesario un director o una directora como órgano unipersonal en una escuela? Los argumentos en contra no eran baladíes. A algunos de ellos yo mismo me sumaba con entusiasmo. Está claro que cuando alguien piensa por todos, los demás tienden a no pensar. Cuando alguien se responsabiliza de todo, existe el peligro de que nadie más se responsabilice de nada. Cuando uno decide por todos es más que probable que los demás se inhiban ante las decisiones.

Otro año, a sugerencia de los alumnos y alumnas, incluimos un tema novedoso en el currículum. Digo novedoso porque nunca lo había visto anteriormente en ningún temario sobre dirección. La pregunta se formuló en estos términos: ¿Qué sentimientos tienen los directores y directoras en el desarrollo de sus funciones?

El tercer motivo es el haber participado en experiencias de formación de directores y directoras. Muchas veces tuve que compartir la experiencia con inspectores de Educación. Después de recibir de ellos unas bien estructuradas indicaciones sobre la importancia de su gestión y sobre la necesidad de conocer, cumplir y hacer cumplir la normativa, mi propuesta resultaba un tanto desconcertante: «¿por qué no pensar que la obligación de un director o directora es analizar la normativa, criticarla con dureza y exigir a los responsables una explicación rigurosa sobre su finalidad y sentido?».

El cuarto motivo es la consideración de que esta función es realmente importante en las escuelas. No tanto por las actividades que se realizan en ella cuanto por el sentido que las inspira. He visto cientos de libros sobre dirección. La mayoría de ellos se preocupan por explicar cuáles son las tareas que deben realizar los directores y directoras. He visto menos que tengan como objetivo explicar cuál es el sentido de la función. Es decir, cuál es el cometido, la finalidad, la esencia de la tarea.

El quinto es la inquietud que me asalta sobre la época que estamos viviendo y sus negativas influencias en la educación. Vivimos inmersos en la cultura neoliberal. De ahí se deriva una obsesión por la competitividad, por la eficacia, por el individualismo, por la privatización, por la reificación del conocimiento. Todo ello lleva a entender la escuela como una empresa y al director como un gerente. Creo, con Laval (2004) que la escuela no es una empresa, aunque cuente con alguna de sus características. No tiene fines similares, no trabaja con materiales sino con personas, la naturaleza de la autoridad es completamente distinta…

El sexto motivo es la preocupación que me causa ver casos de abuso de poder inadmisibles en el ejercicio de la función. Casos en los que un evidente y flagrante mal desempeño de la función se ve respaldado por la inspección educativa. Me molesta el abuso de poder, pero lo veo especialmente inadmisible en educación.

Es probable que el título le haya sorprendido a algún lector. Me gustan las metáforas para expresar ideas, aunque sé que la metáfora ilumina una parte de la realidad y deja otras partes en la penumbra.

Metamos en una bolsa de plástico una manzana con varios caquis, nísperos o cualquier otra fruta que no esté madura. Al cabo de unos días las frutas que están en contacto con la manzana madurarán. El efecto se debe a las feromonas que tiene la manzana. Esa influencia de la manzana me parece una excelente metáfora de la dirección escolar. La dirección es una fuerza que consigue que las personas que están alrededor de quien la ejerce acaben madurando y alcanzando su sazón. Sin ningún ruido. Sin ninguna violencia.

El diccionario define así la palabra *feromona*: «sustancia química que, emitida en dosis ínfimas por un individuo en el medio exterior, provoca en los congéneres reacciones comportamentales específicas». La acción de la autoridad ha de ser esa sustancia casi mágica que provoca el crecimiento. La etimología de la palabra *autoridad* tiene esa misma concepción de la que estoy hablando. En efecto, la palabra *autoridad* proviene del verbo latino *auctor augere*, que significa «hacer crecer».

Hay otras formas de entender la dirección. Algunas de ellas son propias de este momento, caracterizado por la filosofía de la cultura neoliberal. Me preocupa en especial la corriente empresarial que trata de convertir a la persona que dirige una escuela en un mero gestor.

Una visión jerárquica de la dirección, descendente, autoritaria es poco coherente con la naturaleza educativa de la escuela. Porque la escuela tiene que enseñar ciudadanía. Y los ciudadanos piensan, deciden, participan y exigen. Los ciudadanos no son profesionales de la obediencia sino del compromiso.

El director (o la directora), desde mi perspectiva, ha de ser el representante de la comunidad y, por consiguiente, ha de ser elegido por ella. Ha de ser un *primus inter pares*, un coordinador de la actividad y generador de buen clima y de relaciones positivas. Inspirador de proyecto y alentador de iniciativas. No es el que lo hace todo, no es el único que piensa y el que se responsabiliza por todos los demás. Al hacerlo así, no deja crecer a los otros. El director (me gusta más hablar de equipo directivo) es el que sirve de aglutinador de la comunidad. Una persona que se apasiona por la formación verdadera, que va más allá de los simples aprendizajes intelectuales. En definitiva un generador de feromonas que propicia el crecimiento y la maduración.

Algunos textos se han publicado previamente. Por eso hay algunas ideas que se repiten. Por ejemplo la idea de que la palabra *autoridad* proviene del verbo latino *auctor*, *augere* que significa «hacer crecer». En realidad es la idea matriz de este libro. De todos modos, pido disculpas a la persona que lo lee ya que con buena lógica pensará que con una vez hubiera bastado. He preferido dejar los textos tal como se redactaron inicialmente. Sólo respetando su contenido inicial conservarán su sentido.

Espero que este libro sirva para recrear la función directiva, tan importante en las escuelas y tan peligrosamente amenazada por la filosofía de algunas leyes y por las coordenadas en que se mueve la cultura neoliberal.

Pensará quien lo lea que se trata de un libro que va contracorriente. Es más que probable. Sé que es más difícil avanzar en contra de ella que a favor. Pero solo a los peces muertos los arrastra la corriente.

1

El concepto de dirección

El título de este libro, *Las feromonas de la manzana*, constituye, a mi juicio, una excelente metáfora sobre la dirección escolar. Las manzanas, como decía en la presentación, tienen unas feromonas de tal naturaleza que, si metes en una bolsa de plástico una manzana madura y frutas verdes, las feromonas de la manzana hacen que las frutas verdes maduren.

Me lo habían contado y lo quise comprobar. Coloqué una manzana en el interior de una bolsa y metí con ella varios caquis verdes. Fuera de la bolsa dejé otros caquis, igualmente verdes. Al cabo de unos días, los caquis que estaban fuera de la bolsa seguían verdes mientras que los que habían recibido la influencia de las feromonas de la manzana estaban ya maduros.

Pienso que esta es una poderosa y precisa metáfora de la dirección. La dirección educativa ha de ser una influencia silenciosa, persistente y beneficiosa que hace crecer a quienes están al lado.

Cuando hablo de dirección educativa no lo hago solo por el hecho de que se trata del director de una institución educativa sino porque pienso en un tipo de dirección que educa a quien la ejerce y a quien recibe su influencia.

La polisemia de las palabras hace que muchas veces nos confundamos creyendo que estamos hablando de lo mismo. El lenguaje sirve para entendernos y también para confundirnos.

¿Qué quiere decir una persona cuando habla de «un buen director o una buena directora»? ¿Habla de un jefe, de un guía, de un coordinador, de un amigo, de un maestro, de un padre, de un líder, de un técnico, de un gerente, de un hermano mayor, de un capataz…?

¿Qué es dirigir? ¿Cuáles son las tareas propias de la dirección? Una visión jerárquica de la dirección potenciaría las siguientes concepciones:

- Dirigir es mandar.
- Dirigir es explicar.
- Dirigir es guiar.

- Dirigir es decidir.
- Dirigir es controlar.
- Dirigir es exigir.
- Dirigir es evaluar.
- Dirigir es castigar.
- Dirigir es imponer.
- Dirigir es ordenar.
- Dirigir es someter.
- Dirigir es silenciar.
- Dirigir es advertir.
- Dirigir es representar.
- Dirigir es tener privilegios.

Una visión más horizontal, más democrática, más participativa, más educativa de la dirección potenciaría las siguientes concepciones:

- Dirigir es coordinar.
- Dirigir es dialogar.
- Dirigir es escuchar.
- Dirigir es aprender.
- Dirigir es amar.
- Dirigir es participar.
- Dirigir es estimular.
- Dirigir es pensar.
- Dirigir es aceptar.
- Dirigir es innovar.
- Dirigir es sugerir.
- Dirigir es investigar.
- Dirigir es comprender.
- Dirigir es proponer.
- Dirigir es crear.
- Dirigir es hacer crecer.
- Dirigir es felicitar.

¿Cuáles son las funciones, las tareas, los verbos más conjugados en la dirección? Estoy convencido de que el eje fundamental que define la dirección y la hace transformadora tiene que ver más con elementos éticos que técnicos:

> *Los mayores logros tienen que ver con la dimensión ética que algunas gestiones han impreso a sus proyectos y acciones educativas, con su capacidad de descentramiento cultural, con la prioridad que les asignan a las cuestiones sustantivas de la enseñanza por encima de aspectos*

tecnoburocráticos, con el carácter colegiado y democrático de sus gestiones, con la autoridad profesional y moral de sus directores y con el grado de integración que han logrado entre sus escuelas y comunidades. (Cantero y Celman, 2001)

Las presiones que tienen que soportar hoy los directores o directoras y el profesorado en las escuelas no tienen precedentes. No es que las reglas hayan cambiado, es que estamos jugando a otra cosa. Hemos estado depurando nuestra técnica para jugar al críquet y de repente nos encontramos jugando al baloncesto (Equipo Change Integration, 1996).

Tener una visión rica de la dirección va a condicionar todo el quehacer que los directores y las directoras desarrollan. Esa visión habrían de compartirla los políticos que legislan, el profesorado, las familias y el alumnado y, cómo no, los propios profesionales que ejercen la dirección escolar.

Volvamos a las feromonas. Sé que las metáforas son útiles para iluminar una vertiente de la realidad, pero dejan otras partes sumidas en la oscuridad. En nuestra metáfora, por ejemplo, nada se dice sobre la influencia de las frutas verdes en la manzana, es decir que explica o esclarece lo que hace la buena dirección, pero nada dice de lo que hacen o deben hacer los miembros de la comunidad educativa.

No es otra la etimología de la palabra autoridad: «hacer crecer». De modo que tiene autoridad aquella persona que ayuda a crecer. La que aplasta, castiga, amenaza, silencia, controla, inhibe… tendrá poder pero no autoridad.

Pienso que un director de una comunidad educativa debe ser capaz de sacar lo mejor que hay dentro de cada una de las personas con las que trabaja. Creyendo en ellas, ayudándolas, creando un clima que las haga florecer y dar frutos (Santos Guerra, 2013). Un buen director hace con los miembros de su comunidad lo que la primavera hace con los cerezos.

2

El sentido de la dirección

Al comenzar a reflexionar con mis alumnos y alumnas de la asignatura de dirección de centros educativos sobre la función directiva en las instituciones escolares suele aparecer una cuestión inicial que suscita una intensa polémica, ya que condiciona todo lo que inevitablemente sigue: elección, funciones, formación, estilos, evaluación… Esa cuestión radicalmente preliminar es la siguiente: ¿Son necesarios los directores o directoras? ¿Por qué? Si no hubiese directores, ¿qué sucedería? Algunas respuestas espontáneas que dan por hecha, como si fuera incontestable, la necesidad de esa función, tal como suele desempeñarse actualmente, van chocando contra argumentaciones, experiencias (Lara y Bastida, 1982) y teorías (Rogers, 1996) que ponen en solfa una forma de dirigir que tiene que ver más con el poder que con la verdadera autoridad. Las tesis sobre no directividad planteadas por Carl Rogers (a quien tuve la suerte de conocer y a través de quien pude comprobar de forma fehaciente cómo esas teorías inspiraban la práctica de forma dinámica y coherente) son un interesante alegato contra una forma de dirigir jerárquica y autoritaria. Quizás, contra cualquier forma de dirección.

Es obvio que si quien dirige no deja pensar, no deja hablar, no deja actuar libremente, sería mejor no tener «esa dirección». ¿Y si es «tan buena» que sin ella la escuela no funciona porque todo nace de quien dirige y todo termina en él? ¿Qué sucederá cuando falte esa dirección carismática? ¿Tiene que ser sustituida por otra similar?

Los acelerados cambios que vive la sociedad, los nuevos conocimientos sobre el funcionamiento de las instituciones, las inevitables dinámicas de cambio que experimentan las escuelas, exigen una revisión de las concepciones, de las actitudes y de las prácticas sobre la forma en la que han de ser dirigidas. El futuro se nos echa encima con tal celeridad que casi no podemos vislumbrarlo.

Acordemos, antes de seguir, que existen múltiples formas de entender esa función. Que existen muchos estilos de dirección y muchas formas de llevar a la

práctica las teorías y las reflexiones que están expuestas en los tratados al uso. Pero, hay más, la confusión conceptual y terminológica sobre la cuestión es enorme. Se considera al director un líder (un líder sólo es seguido si ejerce una influencia carismática), un técnico (que domina unas estrategias profesionales), un jefe (que tiene capacidad de control y de sanción), un asesor (con saberes especializados), un coordinador (con actitudes para suscitar la colaboración), un animador (que domina el arte de la comunicación)…

Se considera al director una de las piezas fundamentales del buen funcionamiento del centro, pero hay que reflexionar profundamente sobre las razones de este aserto y sobre las consecuencias a corto y medio plazo del mismo.

Sobre la mesa de dirección de una pequeña escuela de la ciudad de San Rafael (Argentina), de la que soy padrino, hay un cartelito con esta curiosa inscripción: «No me las sé todas». Con esta advertencia, el director del centro dice a los miembros de la comunidad que no tiene una varita mágica para solucionar todos los problemas. Y que, si la tuviera, no debería utilizarla. En la puerta de su despacho aparece esta advertencia: «Esta puerta está cerrada sólo para que el aire no se lleve los papeles». Una sencilla muestra del talante abierto y de la actitud democrática del director. Hay otras actitudes.

Una persona a la que se le pide (desde arriba y desde abajo) que piense por todos, que decida por todos, que sea responsable de todo, o que, sin pedírselo, lo hace por propia iniciativa, es un freno para la institución. Considerar al director como factótum, como controlador, como piedra angular, como eje sobre el que gira toda la institución es, para mí, un claro error. Una dirección personalista, escasamente participativa, sería, a la larga, perniciosa para la escuela y para sus integrantes. Defiendo una concepción de la dirección que sea compartida. ¿Qué sucede en un centro cuando desaparece un director que «lo ha sido todo», que ha decidido por todos, que se ha hecho insustituible?

La administración educativa espera también que esto suceda. Forma a un director (no a un equipo) y lo pone al frente de la institución. Es, se dice, la máquina que tiene que tirar de todos por el buen camino. Si uno es la máquina, los demás son los vagones (¿será «vagones» el aumentativo de vagos?). Yo creo que ese es un camino equivocado. Es más acertado, a mi juicio, buscar la formación de todos los profesionales, hacer equipos coherentes y cohesionados de profesores y profesoras, generar unas condiciones favorables para el ejercicio de la práctica docente. Es fácil dirigir un equipo de profesores ilusionados, comprometidos, bien formados. Es imposible guiar adecuadamente un claustro integrado por profesionales desmotivados, incompetentes y enfrentados por los motivos más diversos.

En ocasiones son los docentes quienes hacen dejación de sus funciones en aras de una dirección pretendidamente fuerte. «Niño, vete a ver al director»,

dice el profesor que no puede con un alumno. «Voy a decírselo al director», dice una tutora incapaz de hacerse con el curso. «Eso lo tiene que decidir el director». ¿Tiene que poder el director con todo? En casos de conflicto entre un profesor y un alumno, si el director no da la razón al profesor (aunque sea muy claro que la tiene el alumno) el profesor dirá que el director no respalda al profesorado, que está contra él, que mina su autoridad. Si no le da la razón frente a un padre que viene a quejarse (aunque la razón sea del padre), el profesor pensará (y dirá) que el director tiene que respaldar incondicionalmente a los profesionales de la docencia.

No es difícil comprobar los problemas que tienen los directores escolares, sobre todo en los centros públicos: exceso de funciones, hipertrofia de la burocracia, pocos medios para imponer el cumplimiento de sus deberes a funcionarios que están seguros en sus puestos, dificultad para impulsar un proyecto innovador o de motivar a adultos que por sí mismos habrían de estar motivados.

Las escuelas públicas se han hecho instituciones cada vez más complejas, más difíciles, más problemáticas. Las funciones de sus directivos se han desbordado: tienen que realizar tareas burocráticas, de docencia, de representación, de control, de economía… Y otras de carácter más ambicioso: pedagógicas, didácticas, sociales… Tienen que establecer relaciones y afrontar los conflictos con las familias, con el profesorado, con el alumnado, con la Administración… Los directores parecen miembros de una orden mendicante que piden y piden a la Administración y a la sociedad… Pero el tiempo no da para todo. Por eso tienen que ampliar su jornada e, incluso, no poner fin a ella. Los directores están siempre con la responsabilidad de su centro a las espaldas. Sus recompensas, en cambio, son escasas.

No es de extrañar que falten candidatos a la elección de directores y directoras escolares. El problema es atribuir esa carencia de candidatos al exclusivo hecho de su elección democrática. ¿No puede ser otra la causa? Dedicarse a tareas poco atractivas, tener una responsabilidad excesiva para el tiempo y medios de que disponen, no contar con claustros bien estables, cohesionados y comprometidos…

Una escuela no es una empresa. La escuela no tiene los mismos fines, ni la misma estructura, ni el mismo tipo de autoridad que ella. El fin de la empresa es conseguir beneficios; el de la escuela, formar ciudadanos libres. La estructura de la empresa es jerárquica, la de la escuela es participativa. La autoridad de la empresa se encamina al rendimiento económico; la de la escuela, al crecimiento de los individuos…

Desde mi perspectiva, existen hoy seis peligros que acechan a la función directiva de los centros educativos. No todos tienen la misma naturaleza e importancia, pero todos se ciernen sobre la dirección y amenazan con adulterar

una función interesante y problemática.

Profesionalismo

No creo que sea positiva la conversión de la dirección en un cuerpo de profesionales que la ejercen durante toda la vida. Unos profesionales con preparación específica y mandato definitivo. No comparto la posición de quienes plantean la necesidad de que haya personas que, por vocación (¿?), oficio o preparación, se dediquen a dirigir la escuela. Es decir, que unos están ahí para mandar y otros para obedecer. Unos para dirigir y otros para ser dirigidos. Esa división de funciones no es saludable ni coherente con una institución democrática. No lo digo por decir. Quiero apoyar la idea en algunos argumentos:

- Creo que es bueno que quien dirige sepa qué dificultades, qué problemas y qué características tiene la tarea de ser docente en la escuela actual. Y eso sólo se sabe ejerciendo como docente, no viendo cómo éstos ejercen.
- Es fácil que se produzca una esclerotización de la función directiva. A fuerza de permanecer en el cargo se genera una mecanización de las respuestas, de las actitudes y de los comportamientos. Yo creo que nadie ha nacido para mandar.
- Ellos pueden sentirse (y se les siente) como una casta, como un grupo de profesionales que tienen una función que está por encima (o más allá) de las vivencias, pretensiones y problemas de los integrantes de la comunidad.
- Se refuerza la autoridad si el que ocupa el puesto de director procede (y se sabe que volverá) a la docencia. Sabe de lo que habla y actúa con las cautelas que se derivan del hecho de tener que volver a realizar una tarea compleja y cambiante.

La dirección, así entendida, corre el riesgo de convertirse en una zona acotada, en un espacio privado al que no llega la exigencia de la responsabilidad. El director pide puntualidad aunque él llegue tarde; exige trabajo, aunque sea perezoso; demanda coordinación, aunque él no se coordine con nadie…

Gerencialismo

Es decir, la conversión del director en un mero gestor de la institución. Se están filtrando en la escuela hasta las terminologías del mundo neoliberal. Por

eso se habla tanto de «la calidad total», de «la excelencia», de «la competitividad»… No es que la escuela no deba administrar bien sus recursos (por lógica, por justicia, por responsabilidad), pero su finalidad fundamental no es ni el ahorro ni la consecución de dinero sino la educación de su alumnado. Su autoridad no es de la misma naturaleza que la de una empresa. Su estructura, como decía más arriba, no es la misma, ni su funcionamiento, ni el tejido relacional de las personas que trabajan en ella.

Me parece excelente el libro de Laval (2004), lapidariamente titulado *La escuela no es una empresa*. De él transcribo este pensamiento, que se presenta en el capítulo dedicado a la gestión:

> *[Potenciar la concepción] taylorista se traduce en el incremento de los controles, la prescripción acrecentada, la estandarización de los procedimientos, la centralización de la información, el aumento del tiempo exigido, una vigilancia más estricta y un peso creciente de los expertos externos.*

Algunos entienden que cuando esto se afirma se defiende un enfoque escasamente riguroso y exigente. ¿Por qué? Se habla de que la escuela tiene que aprender de la empresa. De hecho la mayoría de los manuales sobre organización escolar proceden de las teorías emanadas en el mundo empresarial. Muchos de ellos contienen teorías «para amos». ¿Por qué no se piensa en lo que la empresa tiene que aprender de la escuela como institución educativa y democrática?

Personalismo

Es decir, la acentuación del carácter unipersonal de la dirección frente a la preponderancia del equipo directivo, del consejo escolar y de la comunidad educativa.

Considerar al director un *primus inter pares* «primero entre iguales» tiene coherencia con la naturaleza de una institución que pretende educar para la democracia (Santos Guerra, 2005).

He visto desplomarse muchas experiencias en el momento en que un director «con carisma» ha dejado el cargo por cansancio, enfermedad, jubilación o muerte. Allí no había una auténtica comunidad, había un líder que tiraba de todo el proyecto. Y el proyecto se ha quedado bloqueado porque no está ya quien lo inspiraba, animaba, impulsaba y organizaba.

Yo mismo he vivido una experiencia de dirección que, a la postre, resultó traumática, porque al dejar abruptamente el cargo vi derrumbarse el proyecto como un castillo de naipes (Santos Guerra, 1999). ¿Hasta qué punto era un

proyecto compartido, colegiado, auténticamente comunitario?

Sexismo

¿Por qué hay más directores que directoras? ¿Por qué hay más directores que directoras a medida que se va ascendiendo en los niveles educativos? (Santos Guerra, 2000*c*).

El sexismo impregna todos los ámbitos de la sociedad, de la familia y de la escuela. Ha perdido terreno, ciertamente, pero todavía quedan muchas parcelas de la que tiene que ser erradicado. Una de ellas es la igualdad de posibilidades para acceder al gobierno por parte de las mujeres.

Resulta curioso que en todas las etapas escolares, incluida la universitaria, las mujeres están mostrando mayor capacidad y rendimiento que los varones. Sin embargo, pasado un tiempo, las mujeres desaparecen de algunas esferas. Se las ha tragado la tierra. Llamo a ese fenómeno «la falla sociológica del género» (Santos Guerra, 2000*c*).

- Hay mujeres que se autoexcluyen porque consideran que su tarea doméstica exige una dedicación temporal que no es compatible con las preocupaciones y exigencias de un cargo en la escuela.
- Algunas personas piensan erróneamente que la dirección exige unas cualidades que, genéticamente, son más propias de los hombres: ambición, dominio, fuerza…
- Estando la profesión docente intensamente feminizada, resulta paradójico que, en los procesos electivos, sean más los hombres que son propuestos o votados por los miembros de la comunidad.

Creo que sería magnífico para la escuela que una generación de mujeres asumiera las tareas directivas con otro estilo, con otra sensibilidad, con otros valores.

Volveremos sobre esa cuestión a la que dediqué en el año 2000 un libro con título un tanto provocativo: *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar.*

Perennialismo

No soy partidario (ya he ido planteando algunas razones en las líneas que preceden) de los directores para toda la vida. No vale la excusa de que nadie quiere ser director y, por consiguiente, algunos tienen que perpetuarse en el cargo, incluso contra su voluntad.

- Se ha dicho que el poder corrompe. Aunque la expresión no está referida al «poder pedagógico», esta idea nos pone en guardia contra la instalación en las rutinas y contra los abusos de poder.
- A nadie se le oculta el desastre que supone que una persona con actitudes negativas, personalidad alterada, escasas cualidades para la comunicación… se perpetúe en el cargo de forma vitalicia.
- Es fácil que una vivencia de la realidad efectuada desde una sola perspectiva (por mucho que quiera ese profesional meterse en la piel de los demás) genere sesgos de comprensión y de actitud difícilmente subsanables.
- La perpetuación en el poder lleva a pensar a quienes mandan (y, a veces, a quienes obedecen) que solo quien está en el poder tiene las ideas claras, las actitudes positivas y la responsabilidad acreditada.

Autoritarismo

El mando autoritario no deja libertad, no hace florecer la iniciativa, no estimula, no impulsa la coordinación.

Siempre he defendido que el que gobierna una escuela es una instancia intermedia entre la Administración y la comunidad. Mi pregunta básica es la siguiente: ¿a quién quiere tener contentos? ¿A los de arriba o a los de abajo? ¿Se siente sobre todo el representante de la Administración en la escuela, el que está allí para que se conozca y se cumpla la ley? ¿O es, más bien, el representante de la comunidad ante la Administración? ¿Es aquel que exige, que defiende, que encabeza las propuestas, quien se pone al frente de las necesidades, aun a costa de caer en desgracia de los jefes?

Una visión jerárquica de la dirección, descendente, autoritaria, es poco coherente con la naturaleza educativa de la escuela. Porque la escuela tiene que enseñar ciudadanía. Y los ciudadanos piensan, deciden, participan y exigen. Los ciudadanos no son profesionales de la obediencia sino del compromiso.

El director (o la directora), desde mi perspectiva, ha de ser el representante de la comunidad y, por consiguiente, ha de ser elegido por ella. Ha de ser *primus inter pares*, un coordinador de la actividad y generador de buen clima y de relaciones positivas. Inspirador de proyectos y alentador de iniciativas. No es el que lo hace todo, no es el único que piensa y el que se responsabiliza por todos los demás. Al hacerlo así, no deja crecer a los otros.

Me preocupa el aprendizaje que realizan los directores o directoras a través del ejercicio de la función. Lo que nos da la experiencia a todos, inexorablemente, son años. Pero no nos da automáticamente sabiduría. Para

que la experiencia se convierta en sabiduría hace falta:

- Querer aprender.
- Reconocer los errores.
- Saber observar.
- Saber escuchar.
- Conocer el contexto.
- Comprender la cultura de la escuela.
- Hacer preguntas.
- Poner en cuestión.
- Saber reflexionar.
- Hacer autocrítica.
- Abrirse a las críticas.
- Implicarse afectivamente.
- Reflexionar por escrito.
- Compartir la experiencia.

3

Dirección escolar y participación democrática

Las escuelas han incrementado su complejidad por múltiples causas que me limitaré a enunciar: las exigencias sobre la escuela se han multiplicado, la diversidad del alumnado ha aumentado significativamente, las fuentes de información se han diversificado, los saberes pedagógicos se han multiplicado y profundizado, las relaciones con la sociedad se han tensado, la erosión de la función docente se ha acentuado… También se ha hecho más compleja la función directiva. Sin embargo, los tiempos que se destinan al desarrollo de las tareas directivas se han mantenido, la formación es limitada, la composición de los claustros no se ha reformado, la preparación de los profesores sigue siendo deficiente…

El problema reside en los mecanismos de atribución, es decir, en las explicaciones causales de dichos problemas. Siendo certero el diagnóstico, resulta curioso observar con qué falta de rigor se detectan, a veces, las causas. Atribuir a la elección democrática de los directores o directoras la mayor parte de los males de la dirección, resulta tan gratuito como decir que se deben a las manchas de la superficie solar. Pero, una vez fijadas de forma inocente o perversa las causas, se tienen ya en la mano las soluciones. Lo malo es que esas soluciones serán, si el diagnóstico ha sido poco riguroso, inútiles o contraproducentes.

Es preciso tener en cuenta que la democratización en la dinámica de los centros tiene un tiempo de rodaje mínimo. La cultura democrática no se instala de la noche a la mañana. Hace falta un largo y complicado esfuerzo. La impaciencia, la precipitación, la simplificación de los análisis nos lleva a soluciones equivocadas.

Directivos y dinamización democrática

No basta tener actitudes abiertas a la participación. Hacen falta, además, estructuras formales de participación para que se desarrolle la democracia transformadora. Los proyectos innovadores tienen que partir de la iniciativa, el esfuerzo y la colaboración de todos los integrantes de la comunidad. La dirección de la escuela no está bien concebida cuando se la compara con una locomotora que arrastra los vagones, como una fuerza que tira de todos. Ha de ser, más bien, un factor que aglutine todas las fuerzas en el sentido deseado. Me parece más adecuada la comparación con un director de orquesta que, siguiendo una partitura que todos los músicos ejecutan, coordina la actividad, los propósitos y los sentimientos del conjunto. Es obvio que el director no solo sabe música sino que sabe lo que sucede con la participación de cada instrumento y con el efecto del conjunto.

Los directores pueden sentirse desconcertados ante la naturaleza de sus intenciones, deseos y actitudes que entran en conflicto con unas tradiciones autoritarias, unas estructuras imperfectas y unas tareas que exigen una asimetría manifiesta. ¿Cómo cultivar la democracia en una institución jerárquica? ¿Cómo participar en las decisiones si ya están tomadas las más importantes? ¿Cómo plantear la igualdad de los que jerárquicamente se presentan como desiguales? ¿Cómo enseñar al que todo lo sabe? ¿Cómo liberar si se está manipulando?

La peculiar función de las escuelas y de la educación en general hace que no valgan para ellas muchas de las consideraciones sobre la organización empresarial. Los fines que se persiguen en la acción de la autoridad educativa se contraponen frecuentemente con los que se buscan en la organización empresarial. La finalidad de la acción educativa no es conseguir la sumisión o el simple rendimiento (el vocablo alude curiosamente a rendirse y a conseguir resultados) sino la liberación de los individuos. Nada más alejado del ejercicio de la autoridad educativa que la búsqueda de la disciplina irracional, de la sumisión externa y de la uniformidad de los comportamientos.

Es unánime el reconocimiento de la importancia de la función directiva. Profesionales, teóricos y destinatarios de la actividad de la escuela manifiestan su valoración sobre la influencia de la dirección en el buen funcionamiento de la institución.

> *El papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela. Las responsabilidades legales del director lo sitúan en una posición única de autocracia admitida.* (Ball, 1989)

Ahora bien, la importancia no sólo está en las funciones que se le encomiendan sino en las condiciones en las que las desarrolla. La enorme gama de factores contextuales que condicionan, limitan o afectan al ejercicio de la dirección exige un estudio del marco específico en que tiene lugar. La mayoría

de los estudios sobre la dirección tiene un carácter prescriptivo y reglamentista. Hace falta una mayor reflexión sobre la dinámica social y política del trabajo del director o directora escolar.

La credibilidad del director o la directora depende de su modo de encarnar el papel y no está tanto en las funciones legales cuanto en la forma de asumir un estilo de dirección democrática y participativa (Gairín, 1991).

> *Aquí el poder es concebido como un resultado, algo que se logra en y mediante una ejecución, en y mediante la acción conjunta. El poder es disputado, no investido. Los datos pueden estar cargados a favor del director, pero las circunstancias son grandes igualadoras, y la micropolítica es un proceso dinámico que depende de las habilidades, los recursos y las alianzas de los participantes. También, en cierta medida, los profesores no sólo son los actores conjuntos de la realización social de un estilo; son asimismo un público de ella.* (Ball, 1989)

El dilema fundamental que se le presenta a un director es el que enfrenta su obligación de ejercer el control (dominio) con su interés en conseguir la participación (integración) y la innovación. La autonomía del profesorado no debe suponer, aunque a veces así se entiende, una limitación de la coordinación y de la participación democrática.

El alumnado y las familias son parte fundamental de la comunidad educativa. Los mecanismos de participación formales no siempre resultan eficaces, no siempre dan lugar a integración efectiva de los miembros de la comunidad escolar (Santos Guerra, 1999). El respeto a las normas democráticas es una condición para conseguir que la democracia exista. Pero no es suficiente. El recuento de los votos una vez celebrada la discusión y el acatamiento de los resultados mayoritarios, no garantiza el espíritu democrático.

> *Lo que hace que una discusión sea democrática no es que la mayoría de los participantes estén de acuerdo en la decisión final, sino también en que todos hayan tenido la oportunidad de participar libremente en ella.* (Clark, 1989)

La participación democrática de los miembros de la comunidad escolar no consiste solamente en emitir opinión sobre los puntos problemáticos sino en tomar parte activa en la planificación, la ejecución, la evaluación y el cambio en las escuelas. La participación no ha de ser un simulacro sino una realidad. Pedir opinión en los asuntos triviales cuando todas las decisiones sustanciales están tomadas, es un engaño y provoca el desprecio y la lejanía de los interesados.

Plantearé a continuación cuestiones referidas a los directivos escolares y que condicionan el proceso de implicación en la transformación de la escuela.

¿Por qué (no) se presentan a la función directiva?

Parece extenderse la postura absentista ante las elecciones para ejercer la función directiva. Este hecho no es casual. Obedece a motivos, a hechos, a interpretaciones. Resulta preocupante que una tarea que se define como importante e interesante no sea demandada por los profesionales de la educación. Algo falla en la misma institución, en la tarea que realizan los directivos, en las condiciones en que las ejercen o en la preparación de que disponen.

Quiero manifestarme aquí a favor de una elección directa de los directores por los consejos escolares. Ahí no está, a mi modo de ver, la causa del deterioro y de la minusvaloración. El problema reside más bien en la pobreza de las tareas a las que suelen dedicarse los directivos y en la escasa preparación específica de la que disponen.

Este tema nos remite al de la formación. Pienso que debe existir una preparación de carácter remoto o inmediato para todo el profesorado (Antúnez, 1991). Una preparación que se centre en la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades sobre la organización escolar, el proceso de aprendizaje, la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, la solución de conflictos, la toma de decisiones, la innovación educativa, la evaluación institucional… Y otro tipo de formación consistente en el análisis riguroso de la práctica a través de procesos de investigación en la acción.

Todo ello dependerá del tipo de director que se pretenda tener. Si ha de ser un simple ejecutor de las prescripciones externas, un aplicador de las decisiones exteriores, se requerirá para su formación un modelo asentado en la racionalidad técnica. Será mejor profesional en la medida que sea capaz de llevar a la práctica aquello que otros han pensado. Ahora bien, si deseamos tener un profesional capaz de diagnosticar por sí mismo lo que sucede, de comprender lo que pasa y de tomar las decisiones colegiadas pertinentes, será necesario formar profesionales reflexivos a través de la investigación. El modelo deberá asentarse en la racionalidad práctica.

Las intenciones de los electores no siempre obedecen a motivos profundamente educativos: que no accedan otros a la dirección, que sean directivos o directivas las personas menos exigentes, que se mantengan en el cargo los que ya han venido haciéndolo por pura inercia… Cuando existe desinterés las corruptelas se instalan con fuerza: profesores que no se presentan a la elección y buscan el nombramiento subrepticio de la delegación, se establecen turnos de un año que dificultan una acción estable…

No es una solución única la incentivación económica, ya que eso haría que

accedieran a la dirección los más ambiciosos, los más avaros o los más hábiles. Pero no los más preocupados por la mejora de la práctica educativa.

Las soluciones vienen por la mejora de los claustros y de las condiciones de trabajo. Es interesante y motivador coordinar a un claustro estimulado, inquieto y trabajador. Es imposible y frustrante pretender motivar a un claustro crispado, desinteresado y apático.

¿A quién sienten (se siente) que representan?

Los directivos pueden sentirse el brazo armado de la Administración para exigir al profesorado el cumplimiento de sus deberes. Si así fuera, prestarán la mayor atención a las autoridades académicas, a ellas pretenderán atender y satisfacer en mayor medida, de ellas desearán recibir instrucciones y sugerencias. Desde esta perspectiva, es fácil que predomine una práctica rutinaria, de cumplimiento de mínimos, de obsesión por la norma. Desde esta concepción es difícil que sea entendida la práctica como un campo de experimentación y de innovación educativa.

También los padres y las madres, el profesorado y el alumnado sentirán a los directivos como representantes suyos y coordinadores de su tarea o más bien como los encargados de exigir responsabilidades en nombre de instancias superiores.

Una concepción excesivamente jerárquica hará que desde la dirección se paralicen propuestas que proceden del profesorado si amenazan la legalidad o la normalidad. Una visión jerarquizada conducirá a valorar las experiencias según el grado de satisfacción que produzcan a la jerarquía inmediatamente superior.

Los mismos directivos deberán interrogarse a sí mismos sobre su posición ideológica, política y psicológica. No es que sean incompatibles las posiciones, pero sí se pueden extremar los vínculos dando lugar a reacciones y a situaciones inevitablemente conflictivas.

La visión que ellos tienen de sí mismos está contrapuesta (y, a veces, es dependiente de ella) con la que tienen los demás sobre ellos. Y cuando digo los demás me refiero tanto a la jerarquía como a la comunidad. En efecto, la Administración puede desear que los directores sean su brazo armado en los centros, que sean meros gestores de la institución y simples garantes del cumplimiento de la normativa.

¿A qué se dedican los directivos?

Existen funciones pedagógicamente ricas y funciones pedagógicamente pobres en la gestión de un centro escolar (Santos Guerra, 1994). Bastaría comprobar a cuál de ellas dedican más tiempo los directivos para valorar la importancia de su actividad.

Son funciones pedagógicamente pobres aquellas que, aun siendo necesarias, no se conectan directamente con la calidad del proceso educativo, la mejora de las relaciones y los procesos de cambio:

- Las burocráticas y de tramitación de documentos.
- Las relativas al bricolaje.
- Las de control y disciplina.
- Las de sustitución del profesorado.
- Las de representación institucional.

Son funciones pedagógicamente ricas aquellas que se encaminan directamente a la consecución de un buen clima, de una reflexión sistemática, de una investigación sobre la práctica y de un compromiso con la mejora:

- La animación de un proyecto educativo.
- La investigación educativa.
- La creación de un clima favorable.
- La coordinación pedagógica.
- La estimulación de iniciativas didácticas.
- La evaluación interna del proceso.
- El perfeccionamiento del profesorado.

La dedicación a tareas pedagógicamente ricas redunda en la mejora no solo de la práctica sino del desarrollo profesional del directivo. Esas tareas conllevan una recompensa ceñida a la satisfacción profesional.

Cuando se plantea la erosión de la función directiva sobre aquellos que la ejercen, ¿no habrá que pensar en el carácter demoledor de las tareas que llamo pedagógicamente pobres? Se puede suponer que tareas más ricas resulten a la vez más estimulantes, no solamente por sí mismas sino por sus resultados sobre la práctica.

Esta cuestión tiene que ver con la disponibilidad de tiempo y, por consiguiente, con la estructura organizativa. Hay directores que se esconden detrás de los papeles por temor a afrontar tareas más comprometidas pedagógicamente, pero otros que están verdaderamente ocultos (y a la vez felices) en una burocracia impuesta desde la Administración.

¿Dónde trabajan?

No podemos olvidar que las organizaciones educativas tienen una peculiar fisonomía. Tienen mucho que ver con otras organizaciones, pero también características que las hacen singulares.

Los proyectos de innovación no se conciben y se desarrollan sobre el papel sino en instituciones que tienen una estructura y un funcionamiento determinados, en un momento de su historia, en un contexto cultural preciso.

No se puede olvidar, por ejemplo, que en la escuela pública, las plantillas se forman por aluvión, no por criterios de aglutinación pedagógica. Las prescripciones jerárquicas son muy abundantes, de manera que casi todo está determinado en la vida de la escuela. La balcanización del profesorado de la que atinadamente habla Hargreaves (1996) es fortísima, de manera que no es fácil el funcionamiento de la escuela como un todo. La balcanización es una tendencia a la formación de grupos cerrados, con su propia cultura, excluyentes de otros grupos. La inestabilidad de la plantilla es un factor de disgregación y de inmovilismo en el centro. ¿Cómo se va a emprender un proyecto ambicioso y duradero si la mayoría de los docentes va a dejar el centro dentro de unos meses?

Cada escuela tiene, por otra parte, su tamaño, su historia, su configuración. Aunque todas se parecen, cada una es diferente. No se puede ignorar el contexto si se quiere introducir un proyecto de innovación.

¿Cómo finalizan su fase de directivos?

En numerosos cursos para directivos he realizado sondeos, a través de diversos medios, para conocer cómo evoluciona su actitud a lo largo del ejercicio profesional. Las opiniones de los interesados son casi unánimes. Se produce un progresivo deterioro de la actitud ante la tarea.

Ese hecho indica que existen factores en el contexto organizativo que hacen indeseable el tránsito por ese camino. No es fácilmente explicable el fenómeno por la mala disposición, la escasa formación o la dificultad de la tarea. No parece una explicación plausible atribuir esa erosión al carácter pusilánime o especialmente vulnerable de los que asumen el cargo.

Todo ello influye en la escasez de candidatos a los puestos directivos y en el difícil retorno a esos puestos de quienes antes han tenido la experiencia de desempeñarlos.

Las causas, como siempre sucede en fenómenos complejos, son múltiples. Pero una de ellas radica en la naturaleza de las tareas a las que dedican su tiempo y sus esfuerzos.

4

La importancia de los motivos

Creo que a la pregunta de por qué quieren ser directores o directoras solo pueden responder con rigor los interesados e interesadas. Los demás podemos intuir, suponer o imaginar. Ahora bien, creo que los motivos tienen una gran influencia en el desarrollo del proyecto y la forma de llevarlo a la práctica.

El motivo es precisamente el motor que nos arrastra, que nos mueve, que nos hace tomar decisiones. Conocer los motivos nos puede ayudar a conocer la naturaleza de las decisiones y la calidad del compromiso.

En diversas experiencias de formación he sondeado sobre esta cuestión. Y, si bien es cierto que es complicado saber si las personas están diciendo la verdad (si se engañan o si te engañan), he recogido una notable diversidad de motivaciones.

Creo que la naturaleza de los motivos de acceso es importante para determinar luego la calidad de la acción directiva. Si los motivos han sido ricos, valiosos, intensos, es fácil que se afronte la tarea con pasión y compromiso intensos. Si los motivos han sido pobres, es fácil que se aborde la tarea con poco entusiasmo y profundidad. Si los motivos han sido espurios es más que probable que el ejercicio de la dirección sea nefasto.

También puede suceder que los motivos iniciales se modifiquen en uno u otro sentido. Es decir que por el choque con una realidad dura e incluso cruel se desvanezcan las iniciales ilusiones. O que los paupérrimos motivos iniciales, ante el estímulo de un grupo de profesionales excelente, se vayan enriqueciendo paulatinamente.

Los motivos pueden clasificarse, a mi juicio, en tres grandes apartados. Utilizaré un criterio para agruparlos que suelo aplicar a la clasificación de funciones y tareas que realizan los directivos.

Motivos pedagógicamente ricos

Llamo motivos pedagógicamente ricos a los que están inspirados en el deseo (y la voluntad) de trabajar con entusiasmo por desarrollar un proyecto atractivo de escuela. Por ejemplo:

- Hacer un proyecto de escuela rico y sugerente (si es nuevo) o mejorar el que está ya funcionando.
- Impulsar una experiencia de innovación de la institución. Una experiencia que conciba al centro como unidad funcional de planificación, intervención, mejora y evolución.
- Coordinar un grupo de profesionales sirviendo de ejemplo y de guía. El proyecto nacerá en este caso de la voluntad de todo el grupo.
- Ayudar a la comunidad a superar los conflictos que han surgido en la vida cotidiana de la institución.
- Proponer y organizar experiencias de formación de los profesionales de la escuela, entendiendo como mejor camino de formación el desarrollo del proyecto de escuela (Santos Guerra, 2001).
- Guiar y animar a los profesores jóvenes que se incorporen a la escuela. Puesto que algunos jóvenes se estrellan contra una cultura profesional deteriorada, surge el deseo de ayudarlos a integrarse en un grupo estimulante.
- Escuchar a todos y a todas quienes quieran proponer iniciativas de mejora de la institución.
- Reflexionar sobre el desarrollo del proyecto educativo de la escuela.

Motivos pedagógicamente pobres

Llamo motivos pedagógicamente pobres a aquellos que no están vinculados a dimensiones intrínsecamente educativas. No es que sean desdeñables, pero no son especialmente profundos. Por ejemplo:

- Cambiar de dedicación porque ya son muchos los años de docencia y se desea vivir una experiencia de otra naturaleza.
- Ganar una cantidad de dinero que, aunque módica, haga frente a las necesidades familiares o a la satisfacción de intereses personales.
- Tener una pequeña parcela de poder e influencia que potencie la autoestima. Simplemente, el hecho de ser llamado director o directora.
- Experimentar, tener una nueva experiencia, asumir un reto, explorar una realidad desconocida.
- Demostrarse a sí mismo (o a otras personas) que se es capaz de hacer algo. Especialmente si le han negado que sea capaz de hacerlo.
- Disfrutar del pequeño o gran prestigio que supone ser elegido para ser el jefe de una comunidad.

Motivos espurios

Hay motivos que son menos confesables, que no tienen mucho que ver con la educación ni con la naturaleza pedagógica del cargo.

- Vengarse de algún colega que previamente ha ejercido la dirección de forma despótica.
- Ejercer un poder sobre los demás, un poder con tintes sádicos. Se trataría de hacer las cosas difíciles, de ver sufrir a los demás.
- Ceder a las presiones de colegas con el fin de que no acceda a la dirección algún profesor o profesora que, por cualquier motivo, no desean que acceda.

Los motivos, más o menos ricos de los interesados o interesadas, se combinan con la atribución que los demás hacen respecto a los mismos. Tiene que ser especialmente doloroso el que alguien desee comprometerse con la educación y reciba críticas adversas que le atribuyen intenciones bastardas.

He llamado a este fenómeno «la fagocitosis del innovador». Se trata de un proceso psicológico a través del cual quienes no quieren hacer nada devoran, fagocitan a quienes pretenden hacerlo.

Para destruir al innovador (profesor A), quien se siente interpelado por la actitud comprometida de aquel (profesor B), utiliza unos cuchillos muy bien afilados. Mencionaré algunos:

- No hagas caso al profesor A, porque tiene problemas afectivos. No es que quiera estar mucho tiempo en la escuela, es que no quiere llegar a casa, porque no tiene hijos, porque se está separando…
- No hay que seguir al profesor A porque lo que quiere es destacarse, o adular al supervisor, o que le concedan una distinción…
- Si el innovador es joven, el profesor B dice que no tiene experiencia, que es un ingenuo, que no sabe lo que sucede…
- Si el innovador es veterano, el profesor B dirá que no ha aprendido, que con la edad que tiene no sabe lo que sucede en la realidad, que siempre ha sido un iluso…
- El profesor B invoca la experiencia con ánimo destructivo: «Eso que propone el profesor A ya lo intentamos hace años y no valió para nada o, lo que es peor, fue un motivo de conflicto…».
- El profesor B utiliza la ironía para burlarse del A: ¿Te van a hacer un monumento?, ¿vas a heredar la escuela?, ¿te van a dar la tiza de oro?…

La fagocitosis es un mecanismo perverso porque, lejos de felicitar a quien desea hacer algo por la escuela, a quien quiere dirigirla para mejorarla, algunos

miembros de la comunidad tratan de descalificarlo y destruirlo.

Conviene estar preparado para hacer frente a esta mezquina reacción. En cualquier caso, esa persona que desea transformar la institución tiene en sus manos el consejo de Voltaire: «No hay mayor venganza sobre nuestros enemigos que la de que nos vean felices».

5

El sentido de pertenencia

La dirección escolar se sitúa entre dos instancias diferenciadas. Digamos que, por encima, está la Administración. Por debajo se encuentra la comunidad educativa. La dirección está situada entre ambas.

Es probable que la Administración (sus diferentes representantes, como los supervisores y supervisoras) lance mensajes que refuerzan la vinculación de los directores y directoras con el poder. «Vosotros sois la presencia en los centros de la Administración, sois la voz, la mano, la encarnación del poder en la comunidad»… Es probable también que la comunidad entienda que el director es el representante de la Administración que les recuerda, les explica y les exige el cumplimiento de sus deberes profesionales.

Lo importante es dónde se sitúa el director. Si se siente más como una parte del poder o se siente más como un miembro de la comunidad. Diré que, en mi pensamiento y en mi práctica de director, tengo la idea y la experiencia de situarme con la comunidad.

Esta opción tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Estar frente al poder, en lugar de a su lado, acarrea consecuencias negativas. Hay quien, desde el poder, no se complace mucho con los críticos y prefiere aduladores o, en último término, súbditos fieles. Cuando en el sistema educativo los aduladores prosperan y los críticos están condenados al ostracismo, algo muy grave está sucediendo.

Estar de parte de la comunidad tiene también ventajas e inconvenientes. Tiene la ventaja de sentirse cercano y de que te sientan cercano. Y tiene el inconveniente de que algunos entiendan que no tienes el deber de exigir y controlar.

Creo que la escuela tiene la tarea de formar ciudadanos. Pues bien, el ciudadano es una persona que piensa, habla, se agrupa, participa, exige y cumple con sus obligaciones. Todas estas competencias se enseñan mejor desde la cercanía que desde el poder.

El director o la directora tienen que optar. Es difícil situarse en un exacto punto medio equidistante. De hecho, de manera más o menos consciente, todas las personas hacen la opción. Unos no vacilan en situarse con el poder. Otros no dudan en situarse con la comunidad.

Pero hay otra cuestión. Y es dónde sitúan al director los de arriba o los de abajo. Se suele saber, por muchas artimañas que se utilicen para camuflar la posición.

Decía más arriba que mi opción fue decidida en este sentido. En los cuatro años que fui director de un colegio en Madrid, me situé del lado de la comunidad. Y esa posición me costó el cargo. Pero tuve el consuelo de recibir un apoyo unánime de la comunidad. Apoyo que se ve reflejado en este poema que me escribieron los alumnos de los cursos superiores:

Si el agua turbia
apaga la lama
que nos calentaba a todos,
evapórese el agua sucia,
arrásela el vendaval nuestro
y llévela a los confines del norte
donde se haga hielo y no se mueva.
Si la hiel amarga el paladar
del amigo que nos escucha,
comprendamos como él, y por él,
escupamos todos en el fango.
Si al levantarse él lo aplastan,
levantémonos con las manos limpias
y cortemos las manos sucias
que lo aplastaron.
Si una siniestra estera
le tienden a los pies,
pisémosla todos con furia
hasta convertirla en seda.
Si la tristeza te invade el corazón,
compañero, al haberte arrancado
tan cruelmente de nosotros,
¿qué temes, amigo,
si todos estamos contigo?

Es fácil comprender que esta reacción supone un enorme consuelo en tiempos de tanta aflicción. Creo que siempre se puede contar con la fidelidad de la mayoría de la comunidad mientras que no siempre se puede contar con el apoyo del poder.

Hay quien prefiere la alianza con el poder. Tiene, como decía más arriba, sus beneficios. El poder (aunque no siempre) te protege, te ampara e, incluso, hace oídos sordos a las quejas que le llegan sobre su protegido.

Algunos piensan que quien tiene algo que dar es el poder, mientras que la comunidad solo puede dar afecto y reconocimiento. Quizá sea así. Depende de

la moneda en que uno quiera ser pagado. El poder puede dar prebendas, la comunidad puede dar emociones.

Aunque puede haber diferencias en la escuela pública y en la privada el esquema es el mismo. Quizá en la escuela privada este mecanismo de la pertenencia quede mejor reflejado.

Cuando el puesto de trabajo depende de la anuencia del que manda, es más fácil que se generen reacciones de compra y de venta. El director puede venderse a quien tiene en sus manos el poder de mantener o de retirar el contrato.

A la hora de exigir, el director tendrá cuidado para no enemistarse con el poder. A la hora de protestar ante las injusticias procurará no irritar a quien tiene en sus manos el poder de rescindir un contrato. La tentación del servilismo siempre estará al acecho.

En las situaciones de conflicto se hará más difícil la decisión de tomar partido. Creo que el criterio fundamental es la justicia. Pero, abrazarse a la justicia puede tener consecuencias nefastas cuando quien manda está más preocupado por mantener el orden y la jerarquía que de respetar la dignidad de las personas.

He visto con estupor e indignación cómo el poder ha protegido a directores y directoras que han convertido en víctimas a miembros del profesorado. No es justo, y menos en el sistema educativo, que el poder apoye a los verdugos en lugar de proteger a las víctimas.

6

Estilos de dirección

En los años que fui profesor de la asignatura de dirección de centros escolares, solía plantear esta cuestión de los estilos a través de una experiencia que permitía abrir un interesante debate sobre las ventajas y los inconvenientes de asumir un determinado modelo de dirección.

Antes de realizar la experiencia (a veces, después, para que no fueran a la sesión sabiendo cuál era su contenido) les aconsejaba la lectura del capítulo sobre estilos de dirección del excelente libro de Stephen Ball *Micropolítica de la escuela* (1986).

Está claro que no hay estilos puros, sino tantos modos de asumir la dirección como directores y directoras existen. Sí hay una preponderante forma se hacer las cosas que se puede describir a través de unos rasgos estables y definidos en los que no voy a entrar aquí. Me remito al libro de Ball o a cualquier manual sobre organización escolar. Se habla de un estilo administrativo o burocrático, de un estilo autoritario, de un estilo liberal… Lo cierto es que llama poderosamente la atención que haya, con la misma legislación, formas tan diversas de sentirse y mostrarse director o directora.

Cualquier manual de dirección hace minuciosas descripciones de los estilos de dirección. No todos los autores coinciden en los estilos y en las características que los definen.

Mostraré a continuación las líneas maestras de la experiencia que realizo con mis alumnos y alumnas.

Primera parte: preparación de la experiencia

Se necesitan tres pequeñas mesas que han de colocarse lo más separadas posibles con el fin de que no se oigan unos grupos a otros. Sobre cada una de ellas se colocan varios bloques de plastilina de diferentes colores (los mismos

para cada grupo).

Salen de la clase 18 personas (el número puede variar según el tamaño del grupo con el que se está trabajando). Entre las que se quedan dentro se pregunta quién desea encarnar el papel de director autoritario, el papel de director participativo y el papel de director liberal o *laissez-faire.*

La tarea que cada uno de ellos debe realizar con las personas que estén en su grupo, es la siguiente:

- *Mando autoritario:* su tarea consiste en dirigir la construcción de un pueblo con plastilina. Indique a cada uno con órdenes claras y terminantes qué es lo que tiene que hacer. No admita preguntas. El pueblo debe hacerse según sus instrucciones. No trabaje usted con la plastilina. Dedíquese solo a mandar.
- *Mando participativo o democrático:* su tarea consiste en coordinar la construcción de un pueblo. El pueblo se debe hacer con la participación de todos los miembros. Pida que hagan propuestas y sométalas al criterio de la mayoría. Participe manejando la plastilina.
- *Mando liberal:* su tarea consiste en decirle a su grupo que construya un pueblo con plastilina. No les dé indicación alguna. El pueblo debe ser construido con las aportaciones exclusivas del grupo. No maneje la plastilina. En algún momento puede abandonar literalmente al grupo.

Los demás asistentes (que están dentro de la clase) actúan como observadores, a través de registros diversos (pueden anotarse los comportamientos, diálogos y actitudes a través de registro de lápiz y papel, fotografías grabaciones de video…).

Los 18 que estaban fuera de la clase, entran ahora y se reparten de la siguiente manera: 12 van a trabajar con sus respectivos directores o directoras (cuatro por grupo, cuatro con el mando autoritario, cuatro con el participativo y cuatro con el liberal. No se les informa de la finalidad de la experiencia. Tres actúan de observadores móviles (pueden ir de un grupo de trabajo a otro) y los otros tres se sitúan uno en cada grupo, actuando como observadores de un solo grupo, de forma fija. Estos seis observadores tampoco conocen la finalidad de la experiencia. Así se podrá contrastar lo que sucede con los observadores que conocen la finalidad de la experiencia y con los que la desconocen.

Segunda parte: construcción del pueblo

Durante un tiempo aproximado de media hora se va construyendo el pueblo, cada grupo bajo las indicaciones de su líder. Los observadores y observadoras, sin interferir en el trabajo de los participantes, van tomando notas.

Pueden destinarse observadores (de los que estaban dentro de la clase) a un grupo fijo (de principio a fin) y otros pueden ir pasando de un grupo a otro. Así se podrá contrastar también lo que pasa con los observadores fijos y con los que se mueven de un grupo a otro y pueden comprobar los contrastes. Quienes tienen carácter estable en un grupo pueden ver su evolución de principio a fin.

Tercera parte: análisis de la experiencia

Pasado el tiempo anunciado para la construcción, se da la orden de finalización. Se procede, entonces, a analizar lo que ha sucedido, grupo por grupo. De la siguiente amanera en cada grupo:

- Análisis de la construcción del pueblo.
- Informes de los observadores fijos y móviles, de los que conocían la finalidad de la experiencia y de los que no la conocían.
- Entrevista al líder del grupo.
- Entrevista a los participantes en el grupo.

En el análisis conviene guiarse por las evidencias recogidas, solo en la actuación del líder sino en las reacciones de cada uno de los miembros. Un mismo mando autoritario, por ejemplo, provoca reacciones diferentes entre sus súbditos: uno acepta sin problemas las órdenes, otro se resiste, otro se subleva, otro trata de instigar a los compañeros a sublevarse…

Todo habla en la experiencia. Es interesante, por ejemplo, observar las reacciones cuando se da la señal de acabar el trabajo de la construcción. Unos terminan inmediatamente, otros siguen enfrascados en el trabajo.

Lo que dicen los protagonistas es muy importante también. Los observadores han podido pensar que algunos miembros del grupo del mando autoritario lo han pasado mal, pero ellos pueden decir que no lo han vivido así.

Cuarta parte: conclusiones

Es fácil caer en la trampa de establecer conclusiones que no tienen apoyo en la realidad sino que obedecen a preconcepciones.

1. ¿Cómo se encarna un determinado estilo? No hay un solo tipo de mando. Por ejemplo, puede haber un mando autoritario paternalista, sádico, agresivo…
2. ¿Qué es lo que se busca con un determinado estilo de dirección? Una cosa es pretender que las personas aprendan a decidir por sí mismas y otra es vender pueblos y enriquecerse con la venta. En el caso primero

será bueno el estilo liberal, en el segundo, interesará un tipo de mando que lo tenga todo previsto y que haga trabajar al grupo con eficacia.

3. ¿Cuál es la naturaleza del trabajo? No es igual pedir, en el grupo con mando liberal, que hagan un pueblo con plastilina a pedir que hagan icosaedros. Porque saben lo que es un pueblo, pero acaso no sepan lo que es un icosaedro. Sin embargo, con el mando autoritario sería muy fácil conseguirlos de forma rápida: corten así el papel, doblen por aquí, pequen por esa parte… Los que trabajan con este mando no saben lo que es un icosaedro, pero el grupo los construye con facilidad…
4. ¿A qué estilo de mando está la persona acostumbrada? Pasar bruscamente de un mando autoritario a un mando liberal puede resultar desconcertante. Pasar de un mando liberal a uno autoritario puede ser insufrible.

La experiencia es rica no solo porque permite abordar el análisis de ideas relacionadas con el mando. Brinda también la oportunidad de analizar los sentimientos que se viven en esas relaciones de poder.

7

Mujer y dirección

El acceso de la mujer a la dirección

Lo que me ocupa en estas líneas es el hecho de que la mujer esté casi ausente de los cargos de dirección. ¿Por qué? Estando desempeñada la profesión docente especialmente por mujeres, ¿por qué estas no acceden a la dirección más que los hombres? ¿Por qué no se presentan? ¿Por qué no las eligen? Esta invisibilidad está ligada a todo el fenómeno discriminatorio de la mujer. Un fenómeno que siempre tiene dos caras. Los hombres han discriminado a las mujeres. Las mujeres se han autodiscriminado, como efecto de ese proceso que penetra toda la cultura, que domina todas las instituciones y que llega a instalarse en el corazón humano.

No ha existido una tradición que se haya centrado en el estudio de los problemas de género en la organización de las escuelas. Todavía se pueden suscribir estas palabras de Marland (1982) escritas hace más de treinta años:

> *En la creciente bibliografía sobre organización escolar se ha prestado insuficiente atención a la política de poder y el rol estereotipado que resulta de heredar la oposición hombre-mujer en la administración de la escuela.*

Se ha avanzado, pero todavía queda muchísimo camino por andar. Los procesos de transformación de la mentalidad, de la actitud, de las concepciones que tiene un profundo arraigo en la cultura, son lentos y, a veces, dificultosos. Ball (1989) dice que «las mujeres son seriamente desfavorecidas en lo relativo a su carrera por el dominio masculino en las escuelas, aunque la mayoría de los profesores lo niegan con vehemencia». Este rechazo que mi amigo Stephen Balll califica de vehemente resulta significativo. El reconocimiento de una situación problemática e injusta es uno de los primeros pasos que hay que dar para encontrar y recorrer el camino de las soluciones. Si no se conoce ni se

comprende un problema, es difícil afrontarlo de manera eficaz.

En esa negativa se esconden, a mi juicio, reacciones exculpatorias («nosotros, los hombres, no tenemos la culpa», «que se presenten a la dirección si lo desean», «por mí, encantado de que sea directora una mujer»…) y sensación de amenaza («ahora nos dominarán a nosotros», «sólo nos faltaba que ahora nos gobiernen también en el lugar de trabajo»…), además de un componente de pereza que prefiere evitar los esfuerzos que conlleva el análisis y la exigencia aparejada a cambios de actitud y de conducta. A la pereza de pensamiento la llamamos con excesiva frecuencia firmes convicciones, dice José Antonio Marina (2000).

Como elemento eliminador de conflicto se presenta «el mito de la excepción»: si algunas han sido y son directoras, ¿por qué no lo han podido ser las demás? Argumento falaz frecuentemente utilizado para negar la discriminación.

Por otra parte, esta situación referida al menor desarrollo profesional de las mujeres es un trasunto de lo que sucede en la sociedad y lo relativo al acceso a los puestos de poder no es más que una manifestación de un fenómeno más amplio y complejo. Me remito al interesante trabajo de Apple (1990) titulado *Trabajo, enseñanza y discriminación sexual.* Aunque sus fuentes se refieren a Inglaterra y Estados Unidos, bien puede aplicarse su análisis a nuestro contexto cultural.

Las instituciones escolares, aunque mixtas, pueden calificarse de organizaciones androcéntricas. La definición de la escuela refleja los valores y significados de la cultura de los hombres. «El lenguaje y la estructura de la educación son modelados, de forma predominante, por el patriarcado», dice Stephen Ball (1989). En la cultura escolar, la masculinidad está ligada a la autoridad, de manera que la estructura de poder está condicionada por la dimensión de género.

En la evolución social de hombres y mujeres se produce una fractura sociológica que llama la atención poderosamente. En el sistema educativo, con igualdad de condiciones, las chicas avanzan no solo de forma similar sino con ventaja manifiesta sobre los niños. Trabajan mejor y obtienen mejores resultados. Pero llega un momento en el que ya no están:

- No han entrado en el mundo del trabajo.
- Desempeñan puestos de menor exigencia.
- Reciben menos remuneración.
- No asumen puestos de responsabilidad.
- No llegan a las cotas profesionales más altas.

¿Qué ha pasado? ¿Por qué esa fractura? Por los efectos de la discriminación. Ellas mismas abandonan la búsqueda o son víctimas de una

selección injusta. Las mujeres tienen un «techo de cristal» sobre sus cabezas. Ven lo que existe por encima pero no pueden acceder a ello. El mundo androcéntrico las excluye del trabajo y de la responsabilidad. A veces, ellas mismas hacen suyo el mecanismo de inclusión. No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor. He conocido a algunas mujeres que han dicho: «el techo de cristal debe existir, ya que si no los hijos quedarían abandonados, la familia perdería su cohesión».

La «ortodoxia» epistemológica de la institución escolar

La organización escolar ha sido abordada, a mi juicio, desde perspectivas poco atrayentes, escasamente relevantes, excesivamente abstractas, marcadamente androcéntricas (estaban concebidas y utilizadas por hombres) y nada eficaces para comprender y transformar la práctica escolar. Las deficiencias de enfoque podrían sintetizarse en los siguientes sentidos:

1. Aplicación a la escuela de teorías científicas procedentes del campo industrial, comercial o de las grandes burocracias

Basta ojear los manuales de organización para ver repetidas las grandes teorías nacidas de la preocupación por el rendimiento de las empresas. Se trata de *teorías de amos*, encargadas, elaboradas o utilizadas por patronos: la administración científica (Taylor, Fayol), la organización como problema técnico (Urwick), la teoría de la burocracia (Weber), el proceso escalar (Mooney), la teoría de las relaciones humanas (Mayo), la salud organizativa (Argyris)…, son teorías al servicio de quienes las dirigen.

Cuando el profesorado o el alumnado se ha acercado a estas teorías ha aprendido sus postulados, ha repetido sus esquemas, ha conocido sus prescripciones, pero ha podido aprender poco acerca del funcionamiento y del significado de las escuelas.

- Porque cada escuela es un mundo diferente. Cada Centro escolar es único, está lleno de valores, expectativas, motivaciones, conflictos, diversidad de fines… Suelo decir que hay dos tipos de escuelas: las inclasificables y las de difícil clasificación.
- Porque la empresa tiene unas claves productivas que no puede compartir la escuela, ni siquiera aquellas escuelas que están concebidas como negocios.
- Porque la naturaleza de los fines es completamente diferente: los de la

escuela son más complejos, más diversos, más ambiguos, a veces contradictorios.

- Porque las presiones sociales que existen sobre la escuela la convierten en una institución paralítica, dependiente de lo que otros quieran hacer con ella.
- Porque se trata de descripciones abstractas, conceptualmente áridas y carentes de significado y validez para los interesados.
- Porque no recaban la opinión de aquellos que viven las dimensiones reales de la organización escolar.
- Porque olvidan dimensiones éticas y políticas como las relacionadas con el género o las que se tienen que ver con la diversidad o con el poder emanado de la cultura dominante.

2. Concepción de la escuela desde un enfoque ordenancista, funcionalista y mecanicista

Muchos libros de organización recogen la enumeración de las funciones de los consejos escolares, de los claustros, de los directores, de los jefes de estudio… Los organigramas, los cuadros sinópticos de funciones, los diagramas, rellenan las páginas sin que se haga referencia alguna a la dimensión ideológica, política y ética de la dinámica escolar. Da la impresión de que los centros son máquinas que se manejan siguiendo un manual de instrucciones. Se diría que los centros escolares tienen un carácter intemporal, abstracto, independiente de los personajes que en un momento determinado lo ponen en funcionamiento. Cada persona conoce sus funciones, las desarrolla sin obstáculos y éstas producen automáticamente sus objetivos.

- No se hace diferencia entre la legalidad y la realidad, como si lo prescrito, por el hecho mismo de serlo, pudiera ser trasladado mecánicamente a la realidad.
- No se tiene en cuenta que lo legislado encierra en su pretensión y en su aplicación la posibilidad de interpretación o de manipulación.
- No se repara en que los centros tienen una historia, un tamaño, unas condiciones y unos protagonistas que convierten todo lo prescrito en una mera estructura formal que apenas si tiene incidencia ante el componente ideográfico de la organización.
- No se hace hincapié en que las prescripciones (las mismas prescripciones), llevadas a la práctica en diferentes contextos y con diferentes condiciones y por personas distintas, dan lugar a situaciones dispares.
- No se plantea como un hecho preocupante que en esa maquinaria haya

opresores y oprimidos, personas que salen beneficiadas o perjudicadas por el hecho de ser mujeres, o emigrantes o gitanos…

La organización de la escuela desde las altas instancias del sistema se convierte así en un excelente medio de control y manipulación. En un modo de aherrojarla y de cortar sus vuelos. Lejos de ser la organización un camino para el avance, lo vemos convertido en un obstáculo para el progreso.

3. El enfoque vicario que convierte a la organización en un elemento subsidiario de la didáctica

Se ha considerado la organización (en cuanto ciencia y realidad) como un cuerpo de conocimientos o, en su caso, como un conjunto de elementos que solamente tiene sentido en la medida que es puesto al servicio de la concepción didáctica.

- No se repara en la intrínseca importancia de su propia naturaleza. Una manera determinada de organizar encierra, oculta o explícitamente, unos aprendizajes de gran transcendencia.
- No se ha dado a la organización la importancia que tiene, habiéndose resaltado preferentemente en la investigación las dimensiones filosófica, sociológica, psicológica y didáctica de la escuela.
- No se ha tenido en cuenta la diversificación de motivaciones, expectativas, capacidades, valores, etc. de los protagonistas, unificando las pretensiones y actuando como si la organización pudiese funcionar en aras de un solo fin, una meta única, de la misma forma y al mismo tiempo para todos.
- No se ha tenido en cuenta que las relaciones de género están presentes en todas las estructuras, en todas las actividades y en todas las relaciones.

4. Construcciones teóricas de especialistas que no han tenido en cuenta el sentir, el pensar y el actuar de los protagonistas

Cuando el profesorado y el alumnado lee libros de organización escolar difícilmente se reconoce en ellos. Este hecho nos hace pensar en las limitaciones de una epistemología que no explica la realidad y que no ayuda a las personas a transformarla.

- Esta concepción tiene un carácter epistemológicamente jerárquico. Es decir, que parece que tienen más que decir sobre las organizaciones los teóricos que están fuera de ellas que los que viven y trabajan en su

contexto.

- Las teorías elaboradas tienen un enfoque estático, de tal manera que no plantean el proceso y la evolución a través del tiempo. No es igual una escuela al comenzar el curso que en su fase temporal media o que en su dinámica final.
- Las organizaciones parecen establecidas en el consenso y no el conflicto (Kets y Miller, 1993), en la estabilidad y no en la tensión, en la calma y no en la agitación. Hablo de una tensión ideológica, profesional y emocional.
- Las organizaciones se presentan como lugares y contextos en los que la neutralidad y la asepsia política son no sólo posibles sino deseables. La dimensión técnica domina todo el entramado de actuaciones y de relaciones.
- Todo parece racional en el diseño teórico de la escuela, cuando la práctica nos habla muchas veces de la irracionalidad (Brunson, 1986).

La investigación educativa sobre organización se ha basado hasta no hace mucho en modelos experimentales que, planteadas unas hipótesis, a través del control de variables en muestras grandes, con diseños de diverso tipo y a través de análisis estadísticos, pretendía establecer correlaciones y causalidades entre variables independientes y dependientes. De esa manera se podían confirmar o rechazar *científicamente* las hipótesis previas. Poco se podía entender sobre los entresijos de una institución tan compleja como una escuela, como *esta escuela*, en tan pocas cosas parecida a aquella otra a través de una fragmentación artificial de la realidad.

No ha existido, por considerarla poco *científica*, poco técnica, la investigación de los profesionales sobre el contexto organizativo en el que están inmersos o de investigadores externos a través de exploraciones etnográficas (Woods, 1987). Cuando se ha puesto en marcha en nuestro país la investigación-acción apenas si se ha tenido en cuenta el componente organizativo de las escuelas (Santos Guerra, 1987). Casi siempre se ha centrado la preocupación temática en alguna de las vertientes didácticas. Este hecho ha perpetuado el desconocimiento de la dinámica organizativa de la escuela, del porqué de las inercias institucionales, del significado de las relaciones y de los mecanismos del poder… No se ha desvelado *el lado oscuro de la organización* (Hoyle, 1982).

El componente nomotético (Hoyle, 1986) de la escuela subraya aquellos elementos comunes a todas ellas: la representación de papeles, el juego institucional, el poder de la normativa común, las prescripciones legales, las expectativas sociales, etc. Estos elementos se entremezclan con los componentes ideográficos de la misma. La especial forma de ser de cada uno, sus modos de entender las prescripciones, su esquema de valores, su modo de

insertarse en un contexto, hacen que incluso la vertiente nomotética cobre en cada escuela un tono peculiar. En efecto, cada persona lleva a la práctica de una manera diferente aquellas prescripciones que son comunes e iguales para todos.

Uno de los papeles más relevantes que conciernen a la dimensión nomotética es el hecho de ser hombre o mujer. Estos papeles están marcados por el hecho cultural y exigen a cada uno un comportamiento y una manera de relacionarse peculiares. Cada uno tiene, además, una forma especial de ser (ideografía), una manera de encarnar esos papeles.

Las teorías generales, en la medida que sirven para todas las escuelas, no pueden explicar lo que pasa en ninguna. Por eso, cuando se pretende comprender lo que sucede en la sala de profesores a través de la teoría general de sistemas aplicando sus postulados a la organización, acaba por no entenderse aquello mismo que está pasando y que uno mismo está viviendo. Las explicaciones crípticas, expresadas en términos tecnicistas llevan a que los protagonistas no lleguen a pensar que aquello que los teóricos escriben tiene la más remota relación con lo que les sucede a ellos en el marco de la escuela.

Las causas de la (auto)exclusión

Las causas que algunas mujeres plantean como impedimento para su decisión de presentarse al cargo o de asumirlo suelen ser meras consecuencias de una forma de concebir su papel en la sociedad, en el trabajo y en la familia. El hecho de que las hayan asumido ellas mismas sólo significa que han metido en sus cabezas los esquemas androcéntricos.

Ninguna de estas causas tiene que ver con los genes sino con la cultura. El determinismo biológico ha sido un refugio conservador (Lewontin, Rose y Kamin, 1987). Resulta imprescindible desmontar la trama generada por la cultura en torno al género. La forma de vivir y de relacionarnos como hombres y mujeres está claramente marcada por la cultura.

1. La necesidad de atender la casa

La incorporación de la mujer al mundo del trabajo no ha llevado consigo la redistribución de las tareas domésticas. De esa manera, las mujeres que trabajan en la enseñanza realizan –como otras que trabajan fuera de la casa– una doble jornada laboral.

Casi todas las mujeres ocupadas se encuentran bajo la fuerte y doble presión de tener que (o simplemente querer) incorporarse al trabajo

remunerado sin ser adecuadamente sustituidas (ni por la socialización externa ni por la redistribución interna) en la esfera doméstica, justamente allí donde la inmediatez de las necesidades y los lazos afectivos hacen más difícil la inhibición. (Fernández Enguita, 2000)

Como el cargo de director o directora exige una dedicación más amplia que la de los docentes, las mujeres renuncian al ejercicio de la dirección. Si el reparto de tareas en la casa fuera equitativo, la disponibilidad de ambos sería la misma.

Es fácil desmontar la falacia que se esconde bajo este argumento. En realidad no es una causa para no acceder a la dirección sino una consecuencia. de una determinada concepción de lo que significa y exige ser mujer en la sociedad y en la familia.

2. La obligación de cuidar a los niños

La tradicional concepción de que el cuidado y la educación de los niños es tarea de las mujeres ha roto el desarrollo profesional de muchas madres que han decidido (lo más grave es que piensan que se trata de una decisión voluntaria y gozosa) renunciar a sus trabajos o a la mejora en sus trabajos para realizar una tarea que colma sus inquietudes y su responsabilidad nutricia.

Lo cierto es que muchas de las concepciones obedecen a estereotipos, a errores, a mitos arraigados en la cultura. Algo parecido ocurre en la escuela cuando se asigna a mujeres (o las mujeres reclaman) las tareas de la educación infantil. ¿Cuántos hombres hay en la etapa primera de la escolaridad, que es la más plástica y la más decisiva, a mi juicio?

Siendo director de una escuela (Santos Guerra, 1984, 1999) nos preguntamos: ¿por qué no hay profesores varones en la etapa infantil? Todas las explicaciones resultaban casi ridículas, incluida la de que los padres y madres lo prefieren. La experiencia nos mostró la bondad de que hombres y mujeres compartiesen esta tarea. Si el referente femenino está potenciado en la educación infantil de la familia y también lo está en la escuela, ¿cómo vivencian los niños y las niñas el referente masculino? ¿Cómo se puede justificar la elección del nivel por la especial sensibilidad de las mujeres hacia los niños y las niñas? ¿Cómo es posible unir esta opción de nivel con la maternidad? preguntas que pueden ser respondidas por hechos culturales que se perpetúan a través de las inercias. Inercias que esconden intereses del grupo masculino dominante.

3. La posibilidad de quedar embarazada

Las empresas aplican este criterio de manera explícita: «¿Está usted casada?» «¿Piensa tener hijos». Preguntas que no se formulan a los varones. Se identifica el ámbito familiar y privado con la mujer y el ámbito profesional y público con los hombres. Sin embargo, la concepción y crianza de los hijos es una tarea de hombres y mujeres y la vida profesional también es una tarea de ambos.

Los estereotipos arraigados en la cultura hacen que no se busquen soluciones nuevas a los cambios que exige una concepción más razonable, más justa y menos discriminatoria.

4. La falta de confianza en sí misma

Algunas mujeres piensan que no van a ser capaces de imponerse a un claustro compuesto por un número importante de varones. La cultura organizativa de muchos centros se articula sobre un conjunto compartido de símbolos y significados entre los cuales se encuentra una visión de la dirección que se sustenta en la imposición, en la fuerza, en el dominio. Esa cultura atribuye esas características a los varones.

De los componentes de esa cultura está imbuido el pensamiento de muchas mujeres, no sólo el de los varones. Por eso es posible ver en muchas escuelas infantiles lo que Stephen Ball (1989) ha llamado «harenes pedagógicos»: un director varón elegido por la totalidad de las mujeres.

5. La historia condicionada

Los procesos de socialización constituyen un condicionante muy potente en una institución como la escolar, tan asentada en patrones de comportamiento culturales. La mujer ha estado tradicionalmente excluida de puestos de poder.

Romper la tendencia de la historia siempre ha supuesto riesgos y castigos. Cuando algunas mujeres han abanderado la causa de la igualdad se las ha acusado de «hombrunas». Querían hacer suyos los rasgos, los comportamientos y los modos de pensar de los varones.

6. La atribución causal errónea

Los procesos atributivos son fenómenos de argumentación que llevan a considerar determinados efectos como resultados de causas concretas. En los procesos atributivos falta frecuentemente rigor y bajo ellos se esconden intereses personales o gremiales. Atribuir un hecho a una causa desvela una

pretensión no siempre explícita y consciente.

Cuando un hombre realiza mal la tarea de la dirección se suele argüir que es incompetente, que es poco responsable o que tiene problemas que le impiden hacer un buen trabajo. Cuando se trata de una directora, la causa de su mal planteamiento radica en su condición de mujer.

7. Estereotipos femeninos

Se aplican a la mujer algunos estereotipos especialmente negativos para el ejercicio de la dirección. Las mujeres son consideradas histéricas, indiscretas, asustadizas, frágiles…

La utilización de estereotipos no es inocente. Siempre esconde intereses y actitudes espurias. La vida de las organizaciones (la escuela entre ellas) está llena de estas concepciones que parecen tener la naturaleza de inmutables.

8. La falacia de la excepción

Se ha dicho algunas veces que «si una mujer puede, cualquiera puede». No es cierto que todas las mujeres puedan alcanzar lo que alguna ha logrado. No sólo porque no lo intenta sino porque el conjunto de las mujeres están en condiciones de inferioridad para llegar a donde llegan los hombres.

> *Estos argumentos falaces (o ejemplos de lógica individualista) imputan a cada uno, como individuos separados, cosas que no todos estos individuos separados pueden lograr cuando están en la misma situación.* (Harris, 1982)

La igualdad no existe. No porque las mujeres tengan menor capacidad, dedicación o interés sino porque las reglas de juego que impone una cultura machista dejan a la mujer en inferioridad de condiciones. Se parte de una expectativa menor por parte de la familia y del entorno sobre la mujer, de una presión diferente sobre ella y de unas valoraciones distintas en el caso de que pretenda alcanzar algo tan legítimo y lógico para sus compañeros varones.

9. La mala experiencia

Si en un centro ha accedido a la dirección una mujer y no ha tenido éxito en el desarrollo de su actividad, es fácil que no lo vuelvan a intentar otras compañeras en un plazo corto. El fracaso se atribuirá, como decía más arriba, a su condición femenina, aunque podría achacarse a muchas otros factores. Es más, puede ser que su condición de mujer haya influido negativamente en el

desarrollo de la tarea, pero no de manera intrínseca sino como reflejo de una concepción social que minusvalora o rechaza la presencia de la mujer en puestos de poder.

La experiencia puede ser utilizada de manera fraudulenta si no se aplican en su análisis criterios regidos por el rigor de la lógica y por la apertura de la mente.

Especificidad de la función directiva escolar

Creo que se hace un flaco favor a las instituciones educativas cuando se las compara con empresas y a los directivos de las mismas con ejecutivos obsesionados por consecución de la eficacia productiva. El sentido de la autoridad es diferente en una escuela y en una empresa. Un modo de entender la autoridad está encaminado a la eficacia, al orden, al control. Otro, a la educación, al crecimiento y a la creación de un clima moral.

¿En qué consiste ser director o directora? Creo que de esta concepción dependerá el enfoque posterior respecto a la persona que asume esa función.

Es la persona (o mejor, el equipo) que:

- Ayuda a que la institución encuentre el sentido y el significado de su actividad.
- Impulsa y coordina un proyecto auténticamente educativo.
- Crea un clima positivo entre todos los miembros de la comunidad.
- Propicia la innovación educativa para adaptar la institución a las nuevas exigencias.
- Hace posibles los aprendizajes más relevantes y significativos.
- Impulsa la evaluación de la institución como un camino de mejora.
- Favorece una red de relaciones psicológicamente sanas.
- Vela por las dimensiones éticas del desarrollo organizativo.
- Hace posible la participación de todos los estamentos e individuos de la comunidad.

No es igual hacer hincapié en estas funciones que en otras que pongan el énfasis en el control, en la burocracia, en el cumplimiento de las prescripciones, en la dimensión nomotética de la organización.

En primer lugar cabría preguntarse si existe una forma peculiar de ser y de actuar de los directores escolares. ¿Hace falta una configuración psicológica determinada, unas dotes de mando precisas, un modo de relación concreto? Porque se suele decir que para dirigir hace falta tener «dotes de mando». ¿Cómo se entiende el mando? ¿Qué dotes son esas?

En segundo lugar, tendríamos que preguntarnos si esa peculiar forma de ser y de actuar es propia de varones o de mujeres. Si uno de los géneros (o los dos)

goza, por naturaleza o por cultura, de esas peculiaridades propicias para ese tipo de mando.

No creo que sea riguroso identificar el estilo de dirección sólo por el factor género. Existen otras dimensiones (contextuales, estructurales, psicosociales…) que inciden en la forma de concebir y ejercer la dirección. Una de ellas es el tipo de subordinados que se tienen. Otra, la cultura y la historia de cada organización. Sin embargo, no podemos negar que uno de los factores que configuran el estilo de dirección es el género de quien desempeña el cargo.

No se puede identificar el estilo masculino de dirección como negativo y propio sólo de hombres. A lo sumo podríamos decir que existe un estilo masculino de dirección que tiene rasgos negativos y que también pude ser encarnado por mujeres.

La manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis de que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente al de los hombres (Sánchez Apellániz, 1997).

El perfil de rasgos femeninos es claramente diferente al de los hombres (Marshal, 1990) y se caracteriza por algunos rasgos que el autor aglutina bajo los siguientes epígrafes:

1. *Percepción del mundo:* le dan más importancia a las relaciones entre elementos que a los elementos mismos. Aprecian el mundo por lo que es, a causa de un tremendo poder para impactar al individuo. Valoran, por ello, una estrategia de supervivencia centrada en la comprensión de los puntos de vista y necesidades emocionales de los demás. Esto les hace seguir una estrategia de comunión (trabajar con y a través de su ambiente– más de agencia –control del ambiente).
2. *Crecimiento emocional:* como resultado de su apertura perceptiva, tienden a experimentar el mundo a través de sus sentimientos, más que a través de conceptos y clasificaciones predeterminados. Desarrollan modelos particularmente sanos de aproximación al mundo porque reconocen las emociones propias y de otros como aspectos significativos de la situación. Así se convierten en facilitadoras de las expresiones y desarrollos emocionales de los demás.
3. *Crianza/nutrición:* definen su autovalor a través de la colaboración con otros. Esto se refleja en el amplio conjunto de actividades en las que las mujeres se involucran para servir a las necesidades básicas de mantenimiento vital de la sociedad y de sus familiares en particular.
4. *Continuidad:* entendida como relaciones duraderas en el tiempo. Su sentido de continuidad refleja un propósito más amplio que el momento particular. El estado actual es importante pero esencialmente transitorio. La vida es un proceso de ser y llegar a ser. Quieren trabajos que les satisfagan y desarrollen como personas. Esperan y quieren ser

cambiadas por el trabajo que hacen.

5. *Creatividad:* surge en ellas como consecuencia de tener que sobrevivir en un mundo en el que están constantemente devaluadas y enmudecidas.

Estos rasgos femeninos son fruto de una socialización que ha obligado a las mujeres a asumir unos papeles y a mantener unas actitudes que les permitieran defenderse y, a ser posible, tener éxito.

> *Al haber carecido de control sobre los recursos, han desarrollado otras formas de efectuar su trabajo aplicando comportamientos que eran socialmente aceptables y que les han proporcionado éxito. Parece, por tanto, una táctica de supervivencia, pero una táctica que fluye de modo «natural» entre las mujeres. Así, el uso del liderazgo transformacional tiene sus raíces en la socialización, y las mujeres directivas que lo desarrollan lo consideran beneficioso para la organización.* (Sánchez Apellániz, 1997)

La presencia de mujeres en la dirección de los centros educativos rompería una tendencia discriminadora y, por consiguiente, se convertiría en un testimonio interesante de la equidad.

Grimwood y Popplestone (1993) definen el estilo de dirección de las mujeres como abierto, no combativo, innovador, con un firme sentido de la calidad, centrado en la persona, flexible, combativo y persuasivo. Loden (1987) identifica ocho áreas donde se observan estas diferencias:

- *Uso del poder:* tienden más a dar poder a los otros que a acumular poder personal.
- *Resolución de problemas:* son multimentales, mezclando adecuadamente intuición y racionalidad.
- *Habilidades interpersonales:* saben escuchar, tienen empatía.
- *Grupos de trabajo:* utilizan habilidades de los miembros del grupo en la dirección.
- *Dirección participativa*: están centradas en el grupo y no sólo organizativamente.
- *Asunción de riesgos:* asumen riesgos para perfeccionar la actividad.
- *Atención a la diversidad:* su primera consideración es el personal.
- *Resolución de conflictos:* buscan soluciones que permitan ganar a todos.
- *Desarrollo profesional:* participan en un trabajo aunque no sea parte de su función. Están implicadas en la búsqueda del desarrollo.

El peculiar estilo de las mujeres impondría una mayor sensibilidad, imprescindible en las tareas educativas. Otras tareas no están tan necesitadas,

quizás, de componentes emocionales como ésta.

Como consecuencia de una socialización diferente, las mujeres muestran una tendencia a minimizar las diferencias de estatus y están dispuestas a luchar por la armonía del grupo (Powel, 1991).

Qué duda cabe de que sería menos fuerte el acoso sexual y la falta de respeto a las mujeres ya que, desde una dirección ejercida por mujeres, habría (no de forma segura, pero sí probable) una mayor preocupación por estas cuestiones que pasan inadvertidas a muchos varones. Anne Whitbread (1993) nos cuenta la sorpresa que muchos profesores manifiestan ante el anuncio que hacen las profesoras de una reunión para tratar el acoso sexual en la escuela:

> *El primer anuncio de una reunión para profesoras sobre el tema del acoso sexual que apareció en la sala de profesores, se encontró con una reacción mixta por parte de los miembros varones del claustro. Recibió la aprobación de algunos que pensaban que hacía tiempo que era necesaria una iniciativa de este tipo, la incredulidad de otros que no comprendían la postura y la alarma de los que no querían reconocer que podría ser necesario.*

El cuidado por las cuestiones educativas referidas al género sería mucho mayor, ya que las mujeres han tenido experiencia en su propia historia de lo que significa la discriminación. ¿Cómo aprenden las niñas a ser niñas en una escuela?, es una pregunta que casi inevitablemente se hace una mujer directora (Arenas, 1995).

Las explicaciones que surgen del *ethos masculino* dominante llevan a una tipo de dirección basado en la fuerza y en la agresividad. El problema reside en que la mujer trata de asumir los patrones de la concepción masculina de la autoridad. En lugar de cambiar el estilo imperante por el que les es más propio, cuando asumen la dirección corren el riesgo de asumir los rasgos más negativos y característicos del poder ejercido por los hombres.

Algunas pistas para avanzar

¿Qué hacer para romper esta dinámica tradicional androcéntrica? El statu quo está cambiando, aunque de forma lenta. No se puede conseguir un cambio de concepción y de actitud a través de las leyes solamente. Es preciso que se produzca una transformación de los ejes culturales.

1. Políticas de reconocimiento

Nancy Frazer (1995) habla de políticas de redistribución y de políticas de

reconocimiento. Las primeras tienen que ver con el equilibrio y la igualación de los grupos. Deberían aminorarse las diferencias entre pobres y ricos, por ejemplo. Las segundas exigen la atribución de valor a las diferencias. Es preciso que haya reconocimiento del valor de hombres y mujeres respecto, entre otras muchas cosas, a sus posibilidades reales de ejercer la dirección.

El reconocimiento supone la aceptación del valor de la diferencia, la facilidad de acceder a los mismos puestos y de disfrutar de los mismos derechos.

2. Transformación de la cultura organizativa

Es preciso incorporar cambios en la cultura de las organizaciones, de manera que se modifiquen las falsas creencias y se transformen los modelos de dirección.

> *La diferencia estriba en que, bajo la cultura imperante, se considera que el estereotipo masculino, y por tanto los hombres, son los únicos que se ajustan a la figura del directivo eficaz, mientras que, bajo esta aproximación se considera que el estereotipo femenino, y por tanto las mujeres, dan lugar a un estilo directivo y cultura organizacional característicos que responderían de una manera más eficaz que la derivada de la cultura imperante a los retos y cambios del entorno.* (Sánchez-Apellániz, 1997)

Estos cambios no son bruscos ni fáciles sino el fruto de una constante intervención de todos (especialmente de las mujeres) en otra línea diferente a la que está instalada en las instituciones educativas.

De producirse, estos cambios constituirán en sí mismos una estrategia educativa para los alumnos y para las familias y el profesorado. No hay forma más bella de autoridad que el ejemplo.

3. Ruptura de los estereotipos

Hay que romper los estereotipos y las rutinas que marcan un proceder lastrado por concepciones androcéntricas. La ruptura se realiza mediante el análisis crítico de la realidad. La socialización es un proceso de incorporación a la cultura, pero la educación añade a este proceso un elemento crítico que hace posible discernir qué es bueno y qué es desechable en la cultura.

La evolución es evidente, pero es necesario acelerarla y dirigirla a buen puerto. Lo cual exige clarividencia y generosidad. La identidad masculina se transforma en una crisis que puede ser fructífera. «Sin sus defensas milenarias, el hombre expone abiertamente sus heridas» (Badinter, 1993). La mujer supera

progresivamente las trabas que la cultura le había tendido durante siglos en una revolución que marcará el próximo siglo y, dentro de él, la próxima escuela.

4. Unión de las mujeres

Un mito predominante es que las mujeres no pueden trabajar juntas. Y menos por su causa. Es un mito nefasto que solamente superado puede dejar paso al progreso.

> *Para que las mujeres lleguen a alcanzar el poder al que tienen derecho, tendrá que haber un vasto movimiento de empuje entre ellas mismas dentro de las actividades organizativas. La oposición dice despectivamente que las mujeres no saben trabajar juntas; nosotras reaccionamos a esto defensivamente, pero sabemos que hay algo de verdad en la acusación. (Wolf, 1994)*

Esta necesidad es especialmente patente en la institución escolar. Las mujeres con éxito profesional raramente se llaman a ellas mismas feministas y aceptan sin oposición el punto de vista de los profesores. Pero «es la perspectiva masculina la que cree que las mujeres no pueden trabajar juntas». (Nicolson, 1997).

Según Paula Nicolson, a la que acabo de citar, la primera línea de acción de la mujer con éxito profesional es reconocer que ella no es una directora sino una mujer directora. La segunda línea de acción para la mujer con autoridad debe ser «asegurarse de que otras mujeres la sucedan». (Nicolson, 1997, p.197).

5. Experiencias de dirección femenina

El desarrollo de experiencias sobre las que se reflexione por escrito será el mejor modo de comprobar que la dirección en manos de mujeres aportará a la educación una dimensión más profunda y enriquecedora.

En la medida en que las mujeres accedan a los puestos de dirección, se podrá comprobar que la escuela se abre a dimensiones más cargadas de sensibilidad, de racionalidad y de ética.

Epílogo

Es importante todo lo que se ha conseguido en este terreno, pero queda mucho por alcanzar. El feminismo ha dado pasos agigantados en aras de la liberación de la mujer (Marina y De la Válgoma, 2000) pero la lucha por la

dignidad tiene que seguir avanzando.

Han cambiado mucho la situación en los últimos años, pero la discriminación de la mujer tiene todavía muchos anclajes en la sociedad androcéntrica.

Es preciso mantener el optimismo e incrementar el compromiso por esta causa que todavía ha de alcanzar nuevas cotas de justicia y de racionalidad.

8

Cuatro triángulos para mejorar la dirección escolar

La dirección escolar es, hoy por hoy, uno de los ejes sobre los que está girando el discurso pedagógico y las preocupaciones de muchos profesionales y de algunos teóricos de la educación. También se interesan por esta cuestión determinante los políticos, al albur de problemas reales y de reflexiones teóricas.

La llamada gestión eficaz debe cimentarse conceptualmente sobre definiciones exigentes y, sobre todo, sobre las dimensiones éticas que demanda la educación entendida como un proceso moral y no sólo como una técnica. Es más, dado que la educación es un fenómeno político, habrá que tener en cuenta exigencias de carácter social.

La obsesión por la eficiencia está condicionando el debate y dirigiendo la práctica hacia derroteros de dudosa bondad. No puede sostenerse el silogismo: Lo eficaz es verdadero, lo verdadero es justo, luego lo eficaz es verdadero.

Se discute sobre la naturaleza de la tarea directiva, sobre los estilos de liderazgo, sobre la forma de elección, sobre la erosión que sufre la función… Quiero dedicar algunas reflexiones a un asunto igualmente importante que los anteriormente citados: ¿Cómo puede mejorar un directivo la forma de intervenir en la comunidad educativa? No hay que perder de vista la especial naturaleza de la función educativa que, obviamente, afecta a quien ejerce la tarea de dirigir una institución. *Autoridad* es una palabra que procede del latín *auctoritatem*. El verbo que da origen a la palabra *autoridad* es *auctor*, *augere*, que quiere decir «hacer crecer». La naturaleza de la autoridad educativa es, pues, distinta de la que corresponde a una industria o a una empresa.

Es lamentable que quien ha de ser el estímulo resulte un freno, que quien ha de garantizar la cohesión invite a la discordia, que quien ha de enriquecer el proyecto sea su principal causa de empobrecimiento, que quien ha de impulsar al trabajo sea un ejemplo de pereza, que quien ha de generar ilusión sea una fuente de pesimismo y desaliento… Por todo ello es necesario mejorar la acción

de los directores y directoras escolares.

Existe una inquietante carencia de candidatos a la elección de director o directora en los centros escolares. No es un fenómeno casual, debido al azar o a la moda. Se debe a la escasa relevancia de las tareas que realizan, a la poca preparación específica para ellas, a la dificultad de coordinar a profesionales desmotivados, a los pocos estímulos que supone la tarea, al esfuerzo considerable que exige, a una cultura asentada en la inhibición y el falso pudor institucional…

El director se encuentra en una posición institucional compleja. Es uno de los profesores que representa a la comunidad educativa y es también, o así le sienten, un representante de la Administración que se encarga de garantizar el buen funcionamiento del centro. Simplificando en exceso para hacer más clara la idea, diría que hay dos modos de concebir la intervención directiva:

1. *El director como representante de la Administración.* Los gestores, los inspectores, los políticos, (a veces el mismo director y la comunidad educativa) entienden que el papel del que dirige es exigir el cumplimiento de la ley, transmitir las instrucciones, controlar a los profesionales… Digamos que esta forma de gobierno está con la mirada y la atención dirigida hacia arriba. Hay que satisfacer las demandas de los superiores, hay que exigir a los inferiores el cumplimiento de sus obligaciones…
2. *El director como representante de la comunidad educativa.* Desde esta perspectiva el directivo mira fundamentalmente hacia los miembros de la comunidad, es a ellos a quienes fundamentalmente atiende y fortalece el discurso de las exigencias, de las explicaciones, de las críticas, de las demandas…

Desde esta segunda concepción que considero democráticamente más rica y positiva, defiendo la elección del director o la directora por su comunidad. Y una formación de todos los profesionales en materias específicamente organizativas, pedagógicas y psicológicas. La elección añadirá a esa formación de base las exigencias de talante y comunicación que son necesarias en un directivo y facilitará una formación específica y de actualización que siempre es necesaria.

El riesgo que se corre en estos momentos en los que se comprueba que no existen candidatos, que las tareas más absorbentes son de escaso relieve pedagógico y en que muchos de los que han sido directivos han terminado su mandato erosionados en sus ilusiones, es volver a otras posiciones (preparación específica, cuerpo de dirección, mandato indefinido…) atribuyendo una buena parte del fracaso a causas supuestas o sólo posibles.

Pero no es mi intención entrar en estas cuestiones sino en la dinámica que exige la mejora de la acción directiva. Lo haré utilizando la metáfora del triángulo (un *cuádruple triángulo* en este caso) de modo que se vean de forma clara los

ejes de mi posición al respecto.

1.er triángulo. Las condiciones de la mejora: querer, saber, poder

La primera exigencia es que realmente se quiera ejercer la función directiva para realizar una función pedagógica y no meramente protocolaria o gerencial. Los motivos espurios distorsionan el ejercicio profesional. Si lo que menos importa es la acción educativa, si la condición de director se debe únicamente al deseo de figurar, a las ganas de controlar, al servilismo respecto a la Administración…, poco se podrá conseguir desde la perspectiva auténticamente educativa.

Ser director a la fuerza (sea mediante el nombramiento, sea mediante una aceptación a regañadientes, sea por una elección «democrática»…) hace difícil un buen ejercicio de la dirección. Acaso no se trate tanto de hacer lo que se ama sino de amar lo que se hace. Poner empeño en hacerlo bien, en realizar tareas de coordinación desde un talante verdaderamente democrático, en ayudar al equipo a elaborar, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto educativo rico y coherente es la base del acierto. Sólo desde esta exigencia se puede vivir de forma positiva ese papel y sólo desde esa actitud se puede ayudar a los otros.

Por eso este vértice del triángulo es una de las piedras angulares que sostienen el edificio: ¿Por qué han querido ser directores o directoras quienes lo son?

La segunda exigencia es saber. Es un error grave pensar que no se necesitan conocimientos específicos para el ejercicio de la acción directiva. No me refiero al conocimiento de la legislación, que parece ser el único que se le exige. Me refiero a conocimientos sobre la dinámica de los grupos, sobre la organización escolar, sobre la psicología del aprendizaje, sobre sociología de la educación… No unos conocimientos inertes aprendidos en libros y comprobados mediante exámenes, sino un saber adquirido en la reflexión rigurosa sobre la práctica, integrado en la acción profesional. Ese conocimiento servirá para iluminar la acción y para conducir la práctica.

La tercera exigencia es poder. Querer y poder no son los únicos requisitos, aunque resultan imprescindibles. Hace falta disponer de unos contextos organizativos, de unas plantillas cohesionadas, de unos medios suficientes, de una autonomía imprescindible para que la acción directiva pueda resultar eficaz, creativa y estimulante.

El tamaño de los centros, su marcada heteronomía, la escasez de recursos, la falta de tiempo, la mala preparación de los profesionales, las pésimas condiciones en que se ejerce la profesión docente en una sociedad aferrada a

contravalores, hace difícil la acción directiva eficiente.

2.º triángulo. El contenido de la mejora: discurso, actitudes, prácticas

Para mejorar la dirección no basta con modificar el discurso sobre la misma, la denominación de las competencias o el lenguaje sobre las tareas. Existe el riesgo de considerar que la realidad cambia porque cambia el modo de pensar sobre ella y de nombrarla. No digo que no sea necesario elaborar un discurso nuevo, una filosofía distinta, un lenguaje diferente. Pero eso sólo no basta.

Es preciso cambiar también las actitudes de quienes ejercen el cargo y de quienes reciben su influjo. La cultura escolar no ha sido una cultura de participación y de cooperación. El director puede haber heredado unas formas, unos estereotipos arraigados en una cultura jerárquica. Consiguientemente, los miembros de la comunidad escolar esperan de él acciones y actitudes que no son las deseables. El director no es el que piensa por todos y para todos, el que responde de todo, el que tiene que motivar y estimular a los profesionales, el que controla y exige… El director coordina un equipo de profesionales. No es el que manda, es el que ayuda y hace posible.

Cambiar el discurso y las actitudes no es suficiente. Hay que modificar la práctica. Hay que transformar las cosas que se hacen o hacerlas de otro modo. Las dilaciones en espera de otras condiciones, las excusas por las dificultades existentes, las omisiones por considerar que las personas todavía no están preparadas no son más que impedimentos de la innovación y racionalizaciones de la rutina.

3.er triángulo. Las estrategias de la mejora: investigación, perfeccionamiento, innovación

El perfeccionamiento de los directores y las directoras no se produce, de manera esencial, a través de prescripciones, de teorías, de cursos, de reglas que les transmiten personas que están situadas fuera del contexto. Y si se produjera, habría que cuestionarse esa estrategia como la mejor ya que la iniciativa estaría siempre situada extramuros. Hasta que los agentes externos no decidiesen intervenir habría que esperar.

La secuencia del cambio se asienta, a mi modo de ver, en este tercer triángulo.

La investigación sobre la práctica profesional, atenta a los valores que

desarrolla, realizada por los protagonistas de esa acción que se pretende comprender y mejorar. La investigación nace de la perplejidad o la incertidumbre de los profesionales.

- ¿Cómo realizamos nuestra práctica?
- ¿Se puede transformar en una práctica mejor?
- ¿Cómo la entienden los destinatarios?
- ¿Qué se puede hacer para mejorarla?

Desde las actitudes dogmáticas, desde las rutinas, desde la exigencia exclusiva de los cambios que los demás tienen que realizar, no es posible conseguir cambios efectivos. El motor de la transformación es la incertidumbre que conduce a la reflexión rigurosa y a las decisiones consiguientes.

Obsérvese que se trata de una investigación que realizan los protagonistas sobre su propia práctica. Una reflexión que no es la que habitualmente se hace, ya que ésta es informal, poco rigurosa, apresurada, poco contrastada. Una reflexión que no consiste en la solución de problemas ya que lleva consigo comprensión y no sólo eliminación de conflictos. Una reflexión que no se asienta en el método tradicionalmente considerado científico y que no utiliza diseños experimentales y control de variables a través de muestras representativas.

La preocupación temática puede ser diversa porque diversos son los campos de intervención y las facetas de la actuación del equipo directivo:

- Niveles de coordinación que propician.
- Grado de confianza que generan en la comunidad.
- Racionalidad de sus pretensiones.
- Coherencia de su actuación.
- Impulso de la autonomía del profesorado.
- Aliento de los procesos de innovación.
- Preocupación por los valores.
- Discriminación por el sexo.
- Sentido de la norma.
- Reflexión compartida que provocan.
- Burocratización del trabajo.
- Efectos secundarios que se suscitan.
- Clima que se genera desde la dirección.
- Cuidado de los débiles y desfavorecidos.
- Comunicación con los padres.
- Escucha de todos los miembros de la comunidad.
- Defensa de las actitudes justas.
- Génesis de los conflictos.
- Accesibilidad para todos los miembros de la comunidad.
- Apertura en la captación de nuevas ideas.

- Circulación de informaciones hacia la comunidad.
- Sentido del humor.
- Transparencia de la gestión.
- Presencia/ausencia de camarillas.
- Presencia/ausencia de correveidiles.
- Centralización versus autonomía del profesorado.
- Actitud hacia la convivencia y la disciplina.
- Protagonismo y democracia.
- Etc.

Esa investigación produce el perfeccionamiento profesional ya que conduce a la comprensión de los fenómenos. A través de esa indagación los directivos entienden lo que sucede con su actividad, desentrañan las claves de los significados, descubren los errores, comprenden los problemas y vislumbran las soluciones.

Esa investigación es educativa, ya que se preocupa por el valor educativo de la acción y ya que trata de ser ella misma un proceso educativo. La finalidad fundamental no es producir conocimiento sino transformar la acción.

De ese perfeccionamiento y de la innovación que lo provoca surge la innovación en la escuela. Hay otras formas de buscarla, ciertamente, pero ineficaces en cuanto al calado profundo de su sentido y repercusión. Los cambios que surgen de la convicción y de la decisión de los protagonistas tienen un mayor alcance y un significado más rico.

4.º triángulo. Los ámbitos de la mejora: escuela, familia, sociedad

La escuela no puede estar sola en el empeño de la educación. Es importante ya que se trata de una institución especialmente destinada a la educación. La escuela es la gran mezcladora social. En ella están presentes niños y niñas, pobres y ricos, agnósticos y creyentes, blancos y negros, listos y torpes… Pero, además, en ella, se encuentran profesionales especializados en las tareas didácticas.

Los escolares comparten en la escuela el tiempo y el espacio combinando actividades de ocio con actividades académicas. Conviven todos y todas bajo el mismo techo y bajo el mismo cielo aprendiendo no solo conocimientos sino actitudes para la construcción de la ciudadanía.

La escuela desarrolla un currículum básico adaptándose a las características y necesidades de cada uno.

El director guía esa experiencia consciente de que no hay conocimiento útil si no nos hace mejores personas. Si todo el conocimiento que se adquiere en la escuela se utilizase para engañar, dominar y explotar al prójimo, ¿por qué habríamos de tener escuelas?

El director debe conseguir que el desarrollo organizativo y curricular le sirva como escenario del aprendizaje y de la mejora.

Pero la escuela no tiene posibilidades de éxito sin contar con la familia. Sin la familia, es imposible. No solo porque la escuela necesita que la familia le informe sobre quién es el hijo convertido en alumno, sino para que colabore con el proyecto desde la casa.

La escuela necesita a la familia para diseñar y desarrollar un buen proyecto de escuela. Si lo que se hace en la escuela se destruye en la familia, es como si no hubiésemos hecho nada. Sin embargo, la acción colegiada multiplica su eficacia.

La participación de la familia en la escuela no debe quedar reducida a aspectos marginales o meramente burocráticos (Santos Guerra, 1999 y 2013). Debe ser auténtica, permanente y multifacética.

No es menos cierto que la participación puede estar adulterada por enfoques inadecuados. Por ejemplo:

- *Participación regalada:* cuando se considera que la participación de las familias en la escuela es un regalo que se les hace y no un derecho y un deber que ellas tienen.
- *Participación recortada:* cuando se limita a algunas actividades de carácter secundario o marginal.
- *Participación condicionada:* cuando se acepta esa participación pero con restricciones que se imponen desde la escuela.
- *Participación trucada:* cuando se trata de una participación llena de trampas. Por ejemplo, cuando se puede participar con tal de no llevar la contraria a la dirección.
- *Participación formalizada:* cuando se tienen en cuenta solamente los aspectos meramente burocráticos y formales, pero no los esenciales.
- *Participación feminizada:* cuando solamente las madres están presentes en las actividades de participación en la escuela.

Ahora bien, las familias participan en el proyecto de la escuela también desde la casa. Con su ejemplo, con su apoyo a la acción docente, con su ayuda en la realización de tareas, si las hubiere.

La sociedad no puede estar al margen de la tarea educativa. Hay un proverbio africano cargado de sabiduría que dice: «Hace falta un pueblo entero para educar a un niño». O mejor, dicho: «Hace falta un buen pueblo para educar bien a un niño».

Si la tarea de la escuela y de la familia es destruida por la sociedad (la política, las instituciones, los medios, el pueblo…) habremos avanzado poco.

Epílogo para despistados

Existe un problema conceptual muy grave en el establecimiento de nexos causales. Este vicio se halla instalado en el discurso pedagógico. Los nexos causa-efecto se establecen de forma atropellada y poco rigurosa. No todo el peso del mal funcionamiento de la dirección ha de achacársele a la responsabilidad de los protagonistas.

- Un claustro compuesto por profesionales bien formados, motivados, entusiasmados, deseosos de realizar un trabajo compartido es fácil de coordinar y de conducir al trabajo cooperativo enriquecedor. Si es cierto que algunos directivos han destrozado las mejores ilusiones de profesionales que pretendían transformar la escuela a base de tesón y de entusiasmo, no es menos cierto que muchos profesores incompetentes y desmotivados han destruido las ilusiones de directivos bienintencionados y generosos.
- Las condiciones en las que trabajan, los medios con los que cuentan, el contexto organizativo en el que se desarrolla la tarea, dificulta a veces un trabajo creativo y estimulante. En los centros no sólo hay personas, existen leyes, estructuras, espacios… Todo ello ha de ser tenido en cuenta al valorar el trabajo que realizan los directivos y la forma en que pueden mejorarlo.
- El proponer la investigación como el principal camino para la transformación y la mejora lleva consigo la exigencia de las condiciones en las que se haga viable esta indagación.

La secuencia que he propuesto (incertidumbre, indagación, comprensión, transformación, evaluación) no se recorre súbitamente. Requiere unos tiempos idóneos, unos medios adecuados, unos estímulos suficientes. Las instancias de formación deberían hacer más hincapié, a mi juicio, en la facilitación de estas ayudas in situ que en otros tipos de medios más dudosos en cuanto a su eficacia, aunque más fáciles en su diseño y realización (cursos, seminarios, jornadas…).

La realización de estas tareas e*n el centro*, como fruto de la decisión y de la inquietud de todo el equipo directivo, la contemplación de esa inquietud efectiva por impulsar esa reflexión que focaliza la atención en su trabajo (y no sólo en el de los demás), la ejemplar dedicación a esa reflexión contrastada y el debate profesional que surge de los informes de investigación, ayudará al compromiso

colectivo y a la mejora personal e institucional.

9

El valor de la experiencia

Presento a continuación algunos textos que contienen reflexiones referidas a la experiencia de la dirección, unas propias y otras ajenas. Creo que es interesante llevar teoría a la práctica, pero también es de interés construir con la práctica teoría. Es un camino de ida y vuelta. No se puede desdeñar la teoría, porque ilumina la práctica. Y la práctica reflexiva hace que reconstruyamos las teorías.

Cuando decimos «déjate de teorías» queriendo afirmar que nos importa más la práctica, no nos damos cuenta de que no hay mejor forma de guiar la práctica que una buena teoría.

Compartir las experiencias es un buen camino para enriquecerlas y enriquecerse. De todas las experiencias se puede aprender, tanto de las positivas como de las negativas. Cuando hablo de jefes tóxicos, refiriéndome a experiencias negativas de la dirección, pienso en el aprendizaje que se puede hacer a través del error.

Otras experiencias a las que me refiero tienen una carga positiva extraordinaria. Ver que otras personas tienen vivencias felices y fructíferas es alentador para quienes están en la práctica. Saber que existen experiencias positivas muestra, de forma inequívoca, que por adversas que sean las circunstancias, es posible hacer cosas magníficas.

Resulta curioso cómo, con las mismas leyes y parecidas circunstancias, existen experiencias y estilos tan dispares de dirección. Mucho va a depender de la voluntad y del compromiso de los profesionales que ejercen la dirección. Otra parte muy importe del éxito reside en la comunidad.

En las instituciones existe un importante componente nomotético que define el personaje. Existen unos estereotipos que perfilan la imagen del director (en cuanto a comportamiento, forma de vestir, forma de hablar…). Pero no se puede olvidar el componente ideográfico que define la persona. Cada uno tiene su especial forma de ser. Por eso hay directores o directoras con más o menos

simpatía, cerrados y abiertos, emprendedores y pusilánimes…

Jefes tóxicos en educación

La autoridad, para ser tal, tiene que estar al servicio de la comunidad. Hablo de autoridad, no de poder. La palabra *autoridad* proviene del verbo latino *auctor, augere*, que significa «hacer crecer». De modo que tiene autoridad aquella persona que ayuda a que los demás se desarrollen, que ayuda a crecer. Quien aplasta, humilla, engaña, silencia, castiga y, en definitiva, destruye, no tiene autoridad, sino poder.

Leí hace tiempo un libro de Iñaki Piñuel (2004), cuyo título sirvió de anzuelo para mi curiosidad: *Neomanagement. Jefes tóxicos y sus víctimas.* A juicio del autor, hay jefes (y jefas, digo yo) que no sólo no ayudan, ni estimulan, ni coordinan, ni alientan a los súbditos sino que los envenenan, destruyen, engañan, manipulan, humillan y «carbonizan».

La toxina es un veneno producido por los organismos vivos. Se entiende que el veneno, en este caso, es de naturaleza psicológica. Los efectos que produce en las víctimas el veneno que le inoculan los jefes (o jefas) perversos son de diversa naturaleza e intensidad: destrucción del autoconcepto, condena al ostracismo, anulación de estímulos, angustia, silencio, impotencia, rabia, desmoralización… El jefe tóxico se siente superior, se cree superior. Los más acomplejados tienen que mostrar más claramente esa pretendida superioridad.

Qué decir del jefe tóxico varón cuando tiene bajo sus órdenes a una mujer eficaz siendo él un inútil. La única forma que tiene de sentirse importante es anularla. No soporta que una mujer diligente, guapa y feminista (todas deberían serlo) le esté recordando a cada minuto su nimiedad, su incompetencia, su inutilidad. Si la puede eliminar, la elimina. Si la puede humillar, la humilla. Si la puede arrinconar, la arrincona. Porque es un miserable y un cobarde. La luz que desprende una mujer brillante deja al descubierto la basura que cubre al jefe misógino.

Lo más triste es que haya mujeres que asuman tan rápidamente los esquemas mentales del mando machista autoritario. Qué triste. Habría que esperar de ellas un estilo de dirección más sensible, más inteligente, más honesto.

Los jefecillos tóxicos suelen ser serviles con quienes tienen por encima en el escalafón. Son duros con las espigas y blandos con las espuelas. Una vez en el poder se vuelven cínicos, tramposos, déspotas, crueles. Existe para mí un criterio decisivo para valorar la actuación de un jefe: ¿a quién desea tener contentos, a los de arriba o a los de abajo? Si es adulador con quienes mandan y cruel con aquellos a quienes tiene debajo, yo creo que es un jefe tóxico.

Los jefes tóxicos suelen actuar de forma casi natural en organizaciones tóxicas y aprenden fácilmente de otros jefes tóxicos a los que han visto actuar o de los cuales han sido víctimas. Los jefes tóxicos agresivos suelen ser tratados con mucha tolerancia atribuyendo su actuación al hecho de ser «personas con carácter» o sencillamente con la explicación de que «son así» o de que «hay que aceptarlos como son».

Claro que, ante un jefe tóxico, la mejor forma de reaccionar es la inteligencia y el desdén. Los jefes tóxicos deben ser derrocados por el sentido común de quien los nombra o por la actitud democrática de quienes los padecen. En este sentido me preocupa la pasividad y la capacidad de aguante de algunos subordinados. Uno se pregunta si es que no se enteran o si es que les da igual todo. ¿Por qué se callan? ¿Por qué miran para otra parte? ¿Por qué se distancian de los críticos como si fueran estos los culpables?

Estos emisores de toxinas son dañinos en cualquier organización pero en escenarios educativos son todavía más nefastos, porque rompen el núcleo esencial de la educación, que es el cultivo de la dignidad de la persona.

Mi pregunta es si la acción de los directores y directoras de las escuelas se dirige a finalidades educativas o si se enmaraña en el ejercicio de la burocracia, del control, del autoritarismo y de las intrigas. Tengo noticia de algunos casos preocupantes. Casos en los que la dirección es la fuerza que paraliza el cambio y la mejora, el punto negro de la institución. Quien dirige y, por consiguiente, debería esforzarse para que haya transparencia, participación, entusiasmo y compromiso, es el principal agente del descontento, de la arbitrariedad y de la injusticia.

Me preocupa más todavía que, transmitidos por el profesorado los problemas de la dirección a las autoridades competentes, éstas miren para otra parte o den la razón de forma indiscriminada a quien ejerce el poder. Como si haciendo así las cosas se reforzase la autoridad. No. La autoridad no se gana así. La autoridad se gana con el trabajo, con el ejemplo, con la coherencia, con el diálogo, con la humildad.

La estructura jerárquica del sistema educativo ganará en eficacia en todos sus niveles si entiende que quien está arriba debe ayudar a quien está debajo y no a la inversa. Se fortalecerán los ejes de la educación si quien manda pone todas sus fuerzas al servicio de la comunidad y no a la inversa. Si quien ejerce la autoridad se siente servidor y no amo.

Alguna vez he hablado de las funciones ricas y de las funciones pobres de la dirección. Creo que podríamos ponernos fácilmente de acuerdo en definir que las tareas de representación, de burocracia, de control… son pedagógicamente más pobres que las dedicadas a cohesionar al equipo, a impulsar un buen proyecto, a coordinar los esfuerzos, a generar entusiasmo… ¿A cuáles de ellas se dedica más tiempo?

El coche no avanzará si quien ha de ser el acelerador (del compromiso, de la honradez y de la mejora) se convierte en el freno que detiene o que disminuye el empuje. El ambiente no mejorará si quien tiene la responsabilidad de purificarlo y enriquecerlo es quien más toxinas desprende.

Aprender de la experiencia

Me preocupa el aprendizaje que realizan los directores o directoras a través del ejercicio de la función. Lo que nos da la experiencia a todos, inexorablemente, son años. Pero no nos da automáticamente sabiduría.

Las personas inteligentes aprenden siempre. Las otras tratan de enseñar a todas horas. Todo el mundo conoce a personas mayores que han ido haciéndose cada día más sabias a través de la experiencia. Y a otras que se han ido progresivamente cerrando al aprendizaje. Para que la experiencia se convierta en sabiduría hacen falta algunas exigencias.

1. Querer aprender

Para poder aprender hace falta partir del presupuesto de que es posible hacerlo. En parte porque no lo sabemos todo y, en parte, porque hay otras personas y situaciones de las que podemos aprender.

2. Reconocer los errores

Se puede aprender de los errores. Hay quien lo sabe hacer y hay quien no. La primera exigencia es reconocer el error. Si pensamos que estamos exentos de cometerlos, si creemos que no podemos equivocarnos, nunca aprenderemos. En segundo lugar hay que saber por qué se ha cometido, cuál ha sido la causa del mismo. Y en tercer lugar, hay que tener voluntad para no repetirlo.

No es humillante reconocer un error. Lo triste es ignorarlos o negarlos y empecinarse en ellos.

3. Saber observar

Todos conocemos personas que pasan por la vida sin ver nada. Todo habla, pero ellas no escuchan. Para observar hace falta abrir los ojos y ver. Pero hace falta algo más: tener teorías que ayuden a interpretar. Si veo un partido de criquet y no conozco las reglas que lo rigen, no entenderé nada de lo que

sucede, aunque lo esté viendo desde una posición privilegiada.

4. Saber escuchar

Para aprender hay que escuchar. Un director puede aprender de los alumnos y de las alumnas, del profesorado, de las familias, de la Administración, de otros colegas en la dirección. Siempre se puede aprender si se desea hacerlo.

5. Conocer el contexto

El contexto permite entender el texto. Estar atento a los signos de los tiempos y a los significados de los espacios. Hoy vivimos en la cultura digital (Pérez Gómez, 2012). Esa cultura exige a las escuelas una respuesta acorde con las nuevas modalidades de conocimiento y de relación.

6. Comprender la cultura de la escuela

Cada escuela se parece a otra, pero cada una es diferente de todas las demás. El director debe conocer los códigos, los rituales, los estereotipos, las costumbres, las formas de relación, la micropolítica de la escuela.

7. Hacerse preguntas

Solo cuando se formulan preguntas se pueden buscar respuestas. Hay que interrogarse sobre las prácticas y sobre sus resultados. No bastan las suposiciones, se requiere el rigor de las evidencias. Algunos confunden pereza de pensamiento con firmes convicciones.

8. Investigar sobre la práctica

Cuando uno se hace preguntas, busca la forma de contestarlas. Pero se puede contestar con suposiciones, intuiciones, aproximaciones o falsedades. Se puede uno contestar con lo que desea oír. Existe la lógica de autoservicio.

9. Hacer autocrítica

No hay aprendizaje sin autocrítica. Lo explicaré de manera más extensa en el

último capítulo de este libro. Una cosa es comprobar lo que sucede y otra, muy distinta, explicarlo. Cuando se atribuyen las causas del fracaso a los demás, es imposible mejorar.

10. Abrirse a las críticas

Las críticas suelen ser un excelente camino para el aprendizaje. Las críticas exigen al poder la generación de un clima en el que se pueda expresar libremente la opinión. Una queja es un regalo.

11. Implicarse afectivamente

Quien se dedica a la tarea de dirigir aumenta su autoridad por el amor a lo que hace y el amor para quienes lo hace. No se puede realizar una buena actividad directiva de espaldas al mundo emocional.

12. Reflexionar por escrito

Estoy seguro de que hay experiencias magníficas sobre dirección. Y también estoy seguro de que hay pocos que cuentan esas experiencias por escrito. Es importante escribir sobre las prácticas directivas. Y luego difundir esas narraciones. Servirán de plataforma de debate y, además, serán un estímulo para todos.

13. Leer lo que otros han escrito

Hay que leer incesantemente. Y hay que leer no solo sobre la profesión y sobre la dirección. Hay que leer sobre historia, sobre cultura, sobre política… Solo así se podrá comprender la tarea que se realiza en las escuelas.

14. Compartir la experiencia

Explicar y compartir la experiencia propia y escuchar y analizar las experiencias ajenas. Ese es un buen camino para el aprendizaje.

No hay muchas producciones sobre dirección escritas por directores y directoras que hayan reflexionado sistemáticamente sobre su práctica. Sin embargo, sería de gran importancia este tipo de escritos. En primer lugar para los propios autores o autoras ya que la escritura obliga a ordenar el

pensamiento, frecuentemente errático y caótico, que todos tenemos sobre la educación y las tareas institucionales que conlleva. En segundo lugar para los posibles lectores y lectoras que encontrarían en esas reflexiones un camino extraordinariamente rico para la comprensión y para la intervención profesional.

Me preocupa el hecho de que los directores y directoras digan que acaban «quemados». Y, sobre todo, que realmente acaben «quemados». Cuando eso sucede hay que pensar qué parte se debe a la actitud de los profesionales y qué parte radica en la forma de organizar la tarea: dedicarse a funciones meramente burocráticas es frustrante, coordinar claustros desmotivados es insoportable, no tener tiempo para realizar la tarea que se exige, no tener los medios necesarios para desempeñar la tarea…

La palabra *autoridad* proviene del verbo latino *auctor augere*, que significa «hacer crecer». Esa es la autoridad educativa. La de una persona que ayuda a que todos se sientan integrados en la institución, que hace posible que todos participen, aporten, piensen y decidan. Es aquella persona cuya puerta está siempre abierta, cuyo ejemplo es la forma más bella y auténtica de autoridad. No es quien se las sabe todas sino quien ayuda a que los demás se las sepan.

El niño del globo

Hace un tiempo impartí una conferencia en Totana (Murcia) con ocasión del aniversario de la creación de tres centros educativos. Dos de ellos celebraban el 75 aniversario de su apertura y otro el 25. Magnífica idea la de conmemorar la extensa experiencia educativa de estas instituciones. Fue estupenda también la iniciativa de que los tres se unieran para la efeméride. ¿Por qué no emprenden los centros educativos más iniciativas compartidas?

Resulta emocionante saber que durante toda su historia estas instituciones han conseguido que muchos ciudadanos y ciudadanas de Totana se hayan hecho personas más sabias, más justas, más felices y más solidarias, gracias al trabajo de abnegados profesionales de la educación. No hay otra tarea más noble. La historia de la humanidad es una larga carrera entre la educación y la catástrofe, dice Herbert Wells. Ellos y ellas han estado del lado de la educación, han contribuido a superar la catástrofe de la ignorancia, de la opresión y de la brutalidad.

Desde aquí quiero rendir un homenaje de gratitud, de admiración y de respeto a todos los profesionales que han trabajado y trabajan en esos centros.

Mientras compartíamos unas estupendas tapas de la región, una directora me cuenta que, en cierta ocasión, le llega al despacho un niño.

> — Me ha dicho la profesora X que venga a verla.

— ¿Por qué?, ¿qué ha pasado?
— Es que he reventado un globo en la clase.
— Y a ti, eso, ¿qué te parece?, ¿por qué lo hiciste?
— Me parece bien. Porque había mucho jaleo en la clase y yo quería que se callasen.

Es decir, que la profesora de esa aula, incapaz de poner orden, incapaz de crear un clima de trabajo y de respeto, manda a la dirección a un niño que trata de echar una mano para que aquello funcione. El niño, harto de soportar el barullo y los gritos, pretende conseguir que haya orden y silencio.

Me preocupa la dificultad de algunos docentes para conseguir un clima en el que se haga posible el trabajo y en el que impere el respeto. Sé que para ellos puede ser una tortura porque ese clima de alboroto hace imposible llevar a cabo cualquier iniciativa. Sé también que, en algunos casos, es difícil conseguir que un alumno o un grupo que no quiere hacer nada y desea que nadie lo haga mantenga una actitud favorable al mantenimiento del buen clima en el aula. Sobre todo cuando la familia no colabora.

El tema de la disciplina en los centros escolares tiene muchas vertientes. En primer lugar, deberíamos definir qué es disciplina y debatir sobre la finalidad de la misma. Desde mi punto de vista, la finalidad de la disciplina es crear un clima de trabajo, de aprendizaje, de convivencia y de respeto. No tiene un fin en sí misma.

En segundo lugar, hay que saber cómo crear ese clima en el que sea posible escucharse, hablar, estudiar, aprender y compartir. En algunos casos no resulta fácil, pero para eso están el conocimiento, el tacto, el buen hacer y la cercanía emocional.

La participación es esencial. Si los alumnos y alumnas crean las normas, es más fácil que las respeten. Cuando éstas son irracionales, interesadas e impuestas por la fuerza, es más difícil.

Otro problema es qué hacer cuando no se consigue la disciplina. Uno de los recursos que algunos profesores utilizan es enviar a los niños al despacho del director. Como si éste, que no está en el aula, que no conoce lo sucedido ni al alumno infractor, tuviera la varita mágica de las soluciones.

El director de una escuela argentina, sita en San Rafael, provincia de Mendoza, de la que soy padrino, tiene sobre su mesa del despacho un cartel con este texto: «No me las sé todas».

¿Cómo va a resolver la directora el incidente del globo? ¿Qué espera la profesora? ¿No se da cuenta que al desviar el caso hacia instancias superiores, ella se está declarando incompetente para resolver el problema? ¿Cuál es, a juicio de la profesora, el papel del director? Ese proceder desvela una concepción sancionadora, controladora e irracionalmente autoritaria de la dirección.

La directora que, de manera razonable, le pregunta al niño por qué ha hecho

lo que ha hecho y recibe esa respuesta, debería felicitar al niño por intentar restablecer el orden y el silencio en la clase.

Cuando fui director de un colegio en Madrid eran los alumnos y alumnas quienes decían a sus profesores ante comportamientos inaceptables de éstos:

> — Que se lo digo al director.

He visto que, cuando el director resuelve el conflicto a favor del alumno o no toma medidas drásticas, es acusado de quitarle autoridad al profesor. Como si la autoridad se construyese sobre cimientos de irracionalidad y de dureza de los castigos.

Por otra parte, ¿qué imagen se genera respecto al director y a sus funciones? Con esa forma de proceder se alimenta la imagen del director como ogro, policía o juez. Este tipo de actuaciones se suelen hacer cuando se pretende castigar un comportamiento disruptivo, pero no para reclamar una felicitación, un premio o un elogio. No se suele decir, por ejemplo:

> — Niño, vete a ver al director y dile lo bien que te has portado, la iniciativa que has tenido, las calificaciones que has obtenido, lo mucho que has ayudado a tus compañeros…

¿Cómo va a resolver el director un problema del que no conoce el origen, si no tiene datos para hacer un diagnóstico certero, si no conoce las consecuencias que ha tenido la acción disruptiva? No se puede entender el texto sin conocer el contexto.

El director o directora no están ahí para imponer castigos, están para enseñar a convivir, para dialogar, para razonar, para sacar lo mejor de cada uno. El perro puede acorralar al rebaño, puede controlarlo, pero el rebaño no le sigue. El perro no es un líder. El perro puede conseguir que el rebaño no se desmande, pero no es capaz de hacerle caminar con tino, resolución y entusiasmo.

La niña de las «oes»

En un reciente viaje a Santiago de Chile en el que pude compartir con experimentados colegas reflexiones, experiencias y sentimientos, tuve la suerte de recibir de uno de ellos un hermoso relato que quiero transcribir y comentar a continuación.

La historia fue publicada hace años por la profesora Teresa Sagués Narea, directora a la sazón de una escuela de Maipú, en una revista dedicada a Educación.

Una mañana entró a mi oficina un profesor y me dijo preocupado:

— Directora, no sé qué hacer con la niña X, no puedo pasarla a segundo. Esta niña está inmadura. ¡Si viera sus cuadernos!

Fui al aula y, mientras conversaba con los alumnos, iba revisando disimuladamente sus cuadernos. Me detuve ante la niña X. ¡Tenía razón el profesor! Su cuaderno estaba todo rayado y sucio. En medio de ese caos descubrí una «o», y le pregunté:

— —¿Hiciste tú esa letra tan bonita?

Su rostro se iluminó de inmediato y, entusiasmada, contestó afirmativamente. Le dije que pronto iba a escribir muy bien. Y le hice una caricia.

Por la tarde, un inspector me dijo que una niña me estaba buscando por todas partes. Yo estaba en una reunión académica con profesores de educación media. Tuve que interrumpir la reunión porque la niña, al parecer, insistía en que no podía irse a su casa sin hablar conmigo. La observé ansiosa y feliz al mostrarme páginas y páginas donde aparecía impecable la letra «o». ¡Había dedicado toda la mañana a escribir dicha letra!

La autora del relato dice, para concluir el texto que envía a la sección de cartas al director de la revista: «Esta simple anécdota pone de relieve que el aprendizaje es posible si nos ponemos en el lugar del niño, si lo comprendemos lo ayudamos y, sobre todo, lo amamos».

Comparto plenamente la visión de la profesora chilena. Es el amor el que abre las puertas del conocimiento. La niña, que llena el cuaderno de garabatos, ante una felicitación y una caricia se siente motivada para el esfuerzo. Un esfuerzo que se le convierte en una actividad placentera. La niña llena las hojas de oes porque se siente estimulada, porque espera seguir recibiendo el afecto y las felicitaciones de la directora. Por eso la busca, por eso quiere presentarle su colección de aciertos. Ella lo sabe hacer, no una vez por casualidad, ella lo puede repetir hasta el infinito.

Ahora es capaz de esforzarse. Lo puede hacer durante mucho tiempo. Porque su esfuerzo tiene un sentido. Las teorías constructivistas del aprendizaje sostienen que para que haya aprendizajes relevantes y significativos hace falta que haya una lógica interna en el conocimiento y una lógica externa de modo que el conocimiento nuevo conecte con lo que el aprendiz ya sabe. Y añade que tiene que haber una disposición emocional hacia el aprendizaje. Es la disposición que encuentra la niña para ponerse a trabajar.

Sé que los niños tienen que aprender que hay que esforzarse, que existe el deber que nos conduce al trabajo incluso cuando es ingrato. Es cierto. Pero nadie me negará que el esfuerzo adquiere un sentido especial cuando está justificado. Y, sobre todo, cuando la justificación tiene una raíz emocional.

El relato de la profesora Sagués me permite recordar la importancia que tiene escribir lo que nos sucede y sobre lo que nos sucede en la escuela. Digo que es importante escribir porque al hacerlo domesticamos el discurso caótico y errático que algunas veces tenemos sobre la práctica docente. Para escribir tenemos que ordenar, estructurar y argumentar. Hay que ir de unas cosas a otras con orden. Hay que explicar por qué decimos unas cosas y no otros y por qué

colocamos unas cosas después de otras.

Algunos piensan que sólo deben escribir los académicos. No estoy de acuerdo. Algunos no escriben porque creen que no tienen nada que contar. Recuérdese aquella hermosa leyenda persa que dice: «Al comienzo de los tiempos los dioses repartieron la verdad dando a cada persona un trocito, de modo que para reconstruirla hace falta poner el trozo de cada uno».

Hay muchos profesores que desarrollan prácticas admirables que no podemos conocer y de las que no podemos aprender porque no se han decidido a escribir sobre ellas. Ellos mismos, al escribir, descubrirían como comprenderlas y mejorarlas en su racionalidad y en su justicia. Porque la escritura actuaría como un espejo en el que se podrían reflejar sus aciertos y sus limitaciones.

Todos los profesores tienen experiencia. Algunos, mucha experiencia acumulada ya. Pero pocos han reflexionado por escrito sobre ella. Pocos han decidido compartir con los demás, a través de la magia de la escritura, lo que han hecho, lo que han vivido, lo que han sentido y lo que han aprendido. Lástima.

Hay quien plantea otra excusa: no sé escribir. No se me da bien poner por escrito lo que hago o lo que pienso. Pues bien, a escribir se aprende escribiendo. Como a nadar o a montar en bicicleta. Y no es tan difícil: sujeto, verbo y predicado. Sujeto verbo y predicado. Sujeto, verbo y predicado. Hasta que se acabe de contar lo que se quiere. Y si algún amigo tiene la amabilidad de corregirlo antes de publicarlo, mejor que mejor.

La escritura nos ofrece otra enorme ventaja. Que otros pueden leer. Y estimularse. Y aprender. No sólo conocimientos, sino iniciativas y estrategias. Quienes lean verán también alimentadas sus emociones. Comprobarán que no están solos en ese noble empeño de construir una escuela mejor, de reinventarla cada día. Si la profesora Sagués no se hubiera decidido a escribir su experiencia con la niña de las «oes», no podríamos estar ahora leyendo, pensando y ejercitando la capacidad de mejorarnos.

Reencuentro con el primer amor

Hace un tiempo viví una hermosa experiencia en Linares (Jaén). Me habían invitado a impartir una conferencia en las V Jornadas de Formación de Directores y Directoras de Andalucía. Acepté la invitación, persuadido de que la tarea de la dirección es importante en los centros y de que existen hoy riesgos peculiares en su concepción y desarrollo. (Uno de los riesgos es que se pretenda formar a los directores y directoras pero que no exista el mismo interés en formar y organizar claustros estables de buenos profesionales de la

enseñanza).

Les decía a los asistentes que es decisivo determinar cuál es el sentido de la función directiva. No es igual ser un general de división que un gerente de empresa, no tiene mucho que ver la actividad de un capataz de obras con la de un director de orquesta… Hice referencia a la semántica de la palabra *autoridad*, procedente del verbo latino *auctor, augere,* que significa «hacer crecer». Quien tiene autoridad ayuda a crecer. Quien aplasta, machaca, castiga, controla, humilla o silencia, tiene poder, pero no autoridad. Les conté que estaba escribiendo un libro sobre dirección escolar que se titularía *Las feromonas de la manzana*, porque las manzanas tienen unas feromonas tales que, si metes en una bolsa una manzana madura y frutas verdes, éstas maduran por la influencia de las feromonas de la manzana.

Les hablé de la importancia de los motivos por los que habían accedido a la dirección, aunque los motivos iniciales podían enriquecerse o deteriorarse. No es igual acceder a la dirección para impulsar un proyecto ilusionante de una escuela que para descansar de los afanes docentes. No es igual estar apasionado por la mejora una institución que ceder a las presiones de un grupo que pretende evitar que otros dirijan el centro.

Les hablé de la necesidad de dedicar más tiempo a tareas pedagógicamente ricas: coordinar, impulsar, formar, alentar, convertirse en un ejemplo… (No hay forma más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo.) Y menos a las pedagógicamente pobres: burocracia, bricolaje, control… Y les hice una propuesta para mejorar de forma eficaz su desempeño profesional.

Les dije que me preocupaba que el ejercicio de la función directiva les fuese convirtiendo en profesionales más pesimistas, menos comprometidos, menos felices. Porque estaba muy claro que la inteligencia es la capacidad de ser felices y de ser buenas personas. Y porque la vida es una obra de teatro que no admite ensayos.

Les planteé a continuación las ventajas y los inconvenientes de situarse «con los de arriba» o «con los de abajo». Porque el director está situado entre el poder y la comunidad. Les conté que yo opté por situarme con la comunidad cuando dirigí durante cuatro años un colegio cerca de La Vaguada, en el barrio madrileño de El Pilar. Esa decidida y clara posición me costó el puesto. Los alumnos de COU me escribieron un poema que termina así: «Si una siniestra estera/ le tienen a los pies/ pisémosla todos con furia/ hasta convertirla en seda./ Si la tristeza te invade el corazón, compañero,/ al haberte arrancado tan cruelmente de nosotros,/ ¿qué temes, amigo,/ si todos estamos contigo?».

Al terminar, uno de los directores asistentes levantó la mano para decir que él había sido alumno en aquel colegio del que a mí me habían cesado como director. Lo cuenta él mismo en Facebook:

El pasado viernes por la mañana viví uno de los momentos más emocionantes y profundamente agradables de los últimos tiempos. El jueves y el viernes acudí a las Jornadas Anuales de la Asociación de Directores de Colegio en Linares… Y todo estaba transcurriendo de la manera habitual, ponencias interesantes, políticos «vendiendo la moto» en la apertura de las jornadas, charlas y saludos con compañeros que hacía tiempo que no veía… en fin, lo normal en historias de esta índole.

El viernes por la mañana comienza el día siguiendo las pautas del anterior. La primera ponencia sobre la dirección escolar la da un escritor y catedrático de la Universidad de Málaga (…).

La ponencia estaba aumentando en interés, al mismo tiempo que una especie de desasosiego o nerviosismo teñido de emoción se iba adueñando de mi persona. Miguel Ángel contaba experiencias cada vez más interesantes y cada vez más familiares, era algo así como algo ya vivido. En una de sus experiencias, cuenta que en el año 84 en Madrid tuvo que dejar la dirección de un centro por alinearse a favor de sus compañeros… ya era todo demasiado familiar, creo que era el director de mi colegio (Nuestra Señora de la Vega). A esto que mi nerviosismo se había convertido en un latir descontrolado al modo de los bebés, tenía los ojos vidriosos y la piel erizada…

Conseguí controlar mis nervios hasta que terminó la ponencia y dieron paso a las intervenciones de los asistentes. Por supuesto que no me pude controlar y mi primera pregunta fue: ¿Ese colegio del que habla es Nuestra Señora de la Vega?

Su respuesta fue afirmativa, entonces mis palabras empezaron a brotar entre respiraciones aceleradas: «Yo soy aquel alumno que tú encontraste sentado en las escaleras del colegio, que estaba expulsado indefinidamente por la profesora de dibujo técnico en 2.o de BUP y que sin tener por qué me pasaste la mano por el hombro, me metiste en tu despacho y me escuchaste durante varios minutos y aunque solo charlé en esa y en otras dos o tres ocasiones contigo, guardo en mi uno de los mejores momentos que pasé en el colegio, no ya por lo que me dijiste, que no lo recuerdo, sino por esos momentos de dulzura y comprensión que aderezaron esos frustrantes y amargos momentos que pasa uno en la adolescencia… Y ahora, cuando te estaba escuchando, era como revivir aquellos momentos sin saberlo. Hoy has sido para mí como un reencuentro con el primer amor…

Creo que Miguel Ángel también se emocionó. En el fondo no había cambiado tanto después de treinta años […]. Al acabar la ponencia, Miguel Ángel me dedico su libro Yo te educo, tú me educas basado en gran parte en las experiencias vividas en aquel colegio.

Claro que me emocioné, querido Javier Saligó. Me emocioné al saber que aquel conflictivo adolescente se había convertido en un magnífico director escolar. Estas cosechas solo se dan, aunque a veces tardías, en las sementeras de la educación.

La rebelión de las moscas

Cuando el ser humano quiso saber lo que era la salud, se puso a estudiar las enfermedades. Y cuando quiso conocer lo que era la salud mental, se dedicó a investigar las enfermedades mentales. Pero ha estudiado muy poco aquellas fuerzas de nuestra identidad que nos hacen más fuertes, más entusiastas, más felices. Una de ellas es el optimismo.

He leído un interesante libro que acaba de publicar Belén Varela, abogada y especialista en dirección de personal. El título de la obra es muy significativo: *La*

rebelión de las moscas. El subtítulo nos orienta sobre su contenido: *Reflexiones, principios y pautas para una organización optimista.*

¿Puede una organización ser optimista?, ¿en qué se cimenta el optimismo?, ¿qué beneficios reporta?, ¿cómo se alcanza y se pierde el optimismo de la organización? Por todas esas cuestiones se pregunta la autora y a todas ellas contesta con buen estilo y sólida fundamentación.

El título está inspirado en una hermosa metáfora de Miguel de Unamuno, que aparece en el pórtico del libro. Dice así:

> *Se ha calumniado a la mosca, suponiéndola más tonta que la abeja. Un famoso escritor dice que si meten en una botella con el fondo hacia la luz y la boca abierta en el opuesto sentido, las abejas, buscando la luz siempre, no hacen sino agitarse contra el cristal del fondo, sin poder convencerse de aquel invisible obstáculo, mientras que las atolondradas moscas, revoloteando de una a otra parte, hallan cuando menos lo esperan la salida. Lo cual es decir que la abeja es más lógica, es decir, más estúpida que la mosca, y ésta más estética, es decir más espiritual que aquella. La imbécil de la abeja se está rasca que rasca contra el cristal y hacia la luz, sin convencerse, mientras que la alegre mosca, convencida desde luego de que ha caído en una prisión, o más bien convencida de que es prisión todo o que nada lo es, la explora por todas partes, se pasea para divertirse sin importarle volar de trasero a la luz, y así por volver a la luz el trasero logra, jugando, la libertad.*

La metáfora da título al libro y muestra la importancia de las actitudes positivas que nos ayudan a explorar, a buscar y a encontrar la libertad.

He trabajado durante años el campo de las organizaciones. De ese interés surgieron varios libros: *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar (1994), La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas (1997), Cadenas y sueños (1987), La escuela que aprende (2000), Hacer visible lo cotidiano (1990)…*

El libro de Belén Varela, que no está dedicado a las organizaciones educativas (aunque las incluye), aborda un aspecto que me parece extraordinariamente sugerente y en el que no había pensado hasta ahora: el optimismo de las organizaciones.

Cualquier organización nace del optimismo. Porque nace de unas expectativas e ilusiones de lograr algo. Lo que pasa es que algunas olvidan ese impulso inicial y se entregan a la rutina y al desaliento.

No se debe confundir optimismo con ingenuidad. Dice Belén Varela:

> *El optimismo nos permite ver lo mejor de nosotros mismos y de los demás, situando los problemas en el lugar que necesitamos para poder superarlos,*

y nos anima a realizar el máximo esfuerzo y a concentrar todo nuestro empeño en las soluciones.

Son importantes los beneficios del optimismo. Permite concebir un futuro esperanzador, potencia las ansias de mejora, genera expectativas, enciende el proceso creativo, da fuerza en las adversidades, alimenta el sentido del humor, desafía los límites, pone el foco en los logros, nos compromete en la búsqueda de soluciones, hace que focalicemos en lo positivo…

A juicio de Belén Valera hay cinco elementos favorecedores del optimismo: la construcción compartida de expectativas, la simbiosis entre desafío y equilibrio, extrema atención y compromiso, individualismo y diferenciación y libertad de elección.

Es decisivo el papel del liderazgo para mantener y potenciar el optimismo de la organización. El buen líder es capaz de hacer surgir lo mejor de cada persona. Esto se consigue con la confianza, el ejemplo, la ilusión y el compromiso. Dice Connie Willis:

Un perro puede acosar, guiar y mantener las ovejas a raya, pero no puede hacer que le sigan. Una mansa es una oveja. Es igual que cualquier otra oveja, pero un poco más hambrienta, un poco más rápida, un poco más ansiosa.

¿Cómo se puede mantener y mejorar el optimismo de la organización? La autora propone los caminos que se deben recorrer para que la organización tenga optimismo.

La responsabilidad colectiva e individual, el análisis de las circunstancias, creación de pequeños hábitos positivos, el reconocimiento de los errores, la superación de las adversidades, el dominio y la confianza.

Quiero aprovechar la ocasión para plantear la cuestión del optimismo aplicándola a las escuelas. Yo creo que es más propio de ellas que de ninguna otra organización porque las escuelas se ocupan de una tarea radicalmente optimista, que es la educación.

La educación se basa en un presupuesto que si se negase la dejaría vacía de contenido: el ser humano puede aprender, el ser humano puede mejorar. Es tan consustancial el optimismo a la educación como mojarse para el que nada.

Cuando las circunstancias son adversas se hace más necesario este planteamiento. Termino con palabras de Belén Varela:

Esta capacidad de resiliencia organizativa, de superación y crecimiento ante los acontecimientos desestabilizadores, depende, desde mi punto de vista, de tres elementos claves: tener razones para luchar, es decir un alto nivel de compromiso con las metas de la organización, confiar en las propias capacidades o en la posibilidad de aprender y, con ello, tener

sensación de control, y por último mantener la esperanza suficiente para mantener la orientación hacia un futuro mejor.

Certeras palabras para los tiempos que corren.

El harén pedagógico

Hace algunos años coordiné la edición de un libro que lleva el curioso título que figura en la cabecera de este artículo. Como digo en la introducción del mismo, la expresión no es mía sino de Sthephen Ball, de quien la tomé prestada. Si mal no recuerdo la leí en su libro *Micropolítica de la escuela.* Hace referencia, como supondrá el lector, al hecho reiterado de que muchas veces, en el ámbito de la educación, los varones encarnan los puestos de poder a pesar de que haya mayoría de mujeres docentes.

El poder tiene sexo. Aconsejo encarecidamente la lectura del libro *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, que escribió hace algunos años mi querida amiga argentina Alicia Fernández. El subtítulo nos da pistas sobre el contenido de la obra: *Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje. Ella dice en el prólogo: «hay que autorizarse a ser mujer».*

Si alguien ha visto la excelente película de Bertrand Tavernier *Hoy empieza todo* habrá podido comprobar que el director es un varón y el cien por cien del personal docente son mujeres. A la mujer se le excluye de la dirección, en parte porque se piensa que el poder es cosa de hombres. Otra parte se debe a que las propias mujeres no desean asumir esos puestos de poder.

En ese libro escribí un capítulo titulado «Yo tengo que hacer la cena», que es una expresión en la que trato de reflejar una de las causas que alejan a las mujeres de los cargos en la escuela. Los compromisos familiares con la casa y con los hijos los sigue asumiendo básicamente la mujer.

¿Es la escuela una institución androcéntrica? Creo que sí. Los libros de texto, el lenguaje, las costumbres, los rituales, la comunicación, el poder, las expectativas… están transidos de sexismo. No es de extrañar. La escuela no está en la estratosfera sino inmersa en una sociedad androcéntrica. Hace unos años dirigí una tesis sobre esta sugerente cuestión: *¿Cómo aprenden los niños y las niñas el género en la escuela infantil?* La autora, querida amiga y compañera ya fallecida, publicó con los resultados de su investigación un interesante libro titulado *Triunfantes perdedoras.* El lector y la lectora podrán deducir por el título algo del contenido de las conclusiones.

Se ha avanzado mucho, claro que sí, como decía más arriba. Bastará para entenderlo la reproducción del contrato que tenían las maestras en Estados Unidos en el año 1923. Lo incorpora Michel Appel en el capítulo «Trabajo,

enseñanza y discriminación sexual» dentro del libro de Thomas Popkewitz titulado *La formación del profesorado.*

El presente es un acuerdo entre Miss....., profesora, y el Consejo de Educación de la Escuela....., por el que Miss..... Se compromete a enseñar por un período de 8 meses, empezando el 1 de septiembre de 1923. El Consejo de Educación se compromete a pagar a Miss..... la cantidad de (75$) al mes. Miss..... se compromete a:

1. No casarse. Este contrato será nulo y sin efecto si la profesora se casa.
2. No dejarse acompañar por hombres.
3. Estar en casa entre las 20.00 horas y las 6.00 horas, a menos que se encuentre desempeñando alguna función en la escuela.
4. No pasar el tiempo en las heladerías.
5. No salir de la ciudad en ningún momento sin la autorización del presidente del Consejo de Administración.
6. No fumar. Este contrato será nulo y sin efecto si se encuentra fumando a la profesora.
7. No tomar cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará inmediatamente anulado y sin efecto si se encuentra a la profesora bebiendo cerveza, vino o whisky.
8. No montar en carruaje ni automóvil con hombre alguno, a excepción de su hermano o su padre.
9. No llevar vestidos de colores llamativos.
10. No tintarse el pelo.
11. Llevar dos calzones como mínimo.
12. No llevar vestidos más de dos pulgadas por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia la clase:
    - Barrer el suelo de la clase, al menos una vez al día.
    - Fregar el suelo de la clase con agua caliente y jabón, al menos una vez a la semana.
    - Limpiar la pizarra, al menos una vez al día.
    - Encender la lumbre a las 7.00, de forma que la clase esté caliente a las 8.00 cuando entren los niños.
14. 14. No usar polvos ni máscara para la cara, ni pintarse los labios.

Resulta asombroso e irritante que lo que se le exigía a las profesoras (no casarse, no fumar, no dejarse acompañar por personas del otro sexo, no abandonar la casa, montar en coches acompañadas de personas del otro sexo, no acudir a las heladerías, no tomar cerveza, vino o whisky, limpiar la clase o encender la lumbre…) no tenía el lógico correlato en sus compañeros varones.

Hoy no sería imaginable que existieran estas normas. Pienso que nadie las propondría y que, de hacerlo, nadie las aceptaría. Hace tan poco tiempo eran habituales.

Pero todavía queda mucho camino por recorrer. Todavía persisten muchas situaciones discriminatorias en una institución que debería ser un dechado de equidad ya que en ella se pretende enseñarla y exigirla.

Hay que hacerse preguntas y buscar respuestas rigurosas que nos lleven al compromiso y a la transformación. ¿Por qué, por ejemplo, hay tan pocos profesores varones en educación infantil? ¿Por qué hay menos directoras que

directores? ¿Por qué todavía es frecuente ver un cartel con el texto «Delegado de curso: María José Claros»? ¿Por qué los libros de texto apenas si nombran a mujeres importantes en la historia, la literatura o el arte? ¿Por qué hay más niñas que quieren ser enfermeras y no médicas, azafatas y no comandantes de vuelo, maestras que ingenieras arquitectas…?

Nada es casual. Todo tiene su explicación y fundamento. Las cosas son como son no por designios divinos sino por la voluntad humana. La escuela debería ser un dechado de igualdad de oportunidades, de trato y de respeto. Todavía no es así. Todavía son necesarios algunos ochos de marzo más.

El probador de imagen

Quiero compartir con el lector o lectora una curiosa iniciativa del director de la escuela pública El Molino (provincia de Mendoza, Argentina), mi querido amigo Horacio Muros. Un director que cada mañana espera a los docentes de la escuela a la puerta de entrada para brindarles un saludo y desearles una buena jornada de trabajo y convivencia. Creo que esa tarea de crear un buen clima en el centro ha de ser una de las preocupaciones más apremiantes de un director escolar. Porque no es igual acudir al trabajo con pesimismo, como quien se echa a las espaldas una carga, que como quien afronta la privilegiada tarea de alumbrar el camino a quien está en la oscuridad. (Qué significativo es el lenguaje con el que nombramos las cosas. Hablamos de «carga docente». Una carga es un fardo pesado. Y decimos «liberación de docencia», es decir, librarse de esa carga…)

Mi buen amigo Horacio (buen amigo es una evidente redundancia, porque si el amigo es malo, no es amigo) me envía un correo en el que me cuenta que han instalado en la sala de profesores y profesoras un probador de imagen.

Me dice Horacio: «Estamos iniciando las actividades de la escuela y quiero compartir con vos la idea de instalar un probador de imagen en la sala de docentes. Se trata de un espejo que tiene dibujada una sonrisa. Todos los docentes, incluido el equipo directivo, tienen que pasar por ese lugar y los invitamos a que se reconozcan en el espejo, provocando algunas risas y admiraciones».

En ese correo me dice Horacio: «Nuestra escuela, de nombre oficial El Molino (por el barrio en el que está inserta), da respuestas educativas a un contexto de vulnerabilidad y de exclusión. Se nos hace difícil muchas veces hacer más humano lo humano en medio de tantas desigualdades, injusticias e incoherencias. Nos toca mover la muela de un pesado molino que tritura desarrollando y haciendo crecer a las personas. Para esto es necesario tener una actitud y una predisposición. No buscamos una sonrisa forzada en los

docentes que oculte la realidad de nuestros alumnos, sino la alegría del saber que podemos ayudar a que otros tengan y sostengan una existencia más digna y poder darles motivos para que aspiren a una mejor calidad de vida. Creemos que el vínculo que se establece entre el educador y el alumno determina el hecho educativo, de la necesidad de vernos la cara y reconocernos a la hora de ir al aula».

Creo que Horacio aborda en esta experiencia y en la reflexión que la acompaña una cuestión de capital importancia. Me refiero a la actitud con la que se afronta la tarea de la educación.

No se puede realizar satisfactoria y eficazmente este trabajo sin llevar a él un ánimo optimista. Compadezco a los docentes a quienes se les hace cuesta arriba el camino de la escuela, a quienes se lamentan de la época que les ha tocado vivir, a quienes despotrican sin cesar de autoridades, compañeros y alumnado, a quienes sueñan con el día de la jubilación, a quienes se lamentan sin cesar del trabajo elegido (o impuesto por las circunstancias). Les decía a un grupo de nuevos funcionarios en Murcia: si no podéis hacer lo que amáis, sí podéis amar lo que hacéis. Digo esto porque algunos que hubieran querido ser químicos, o matemáticos o filósofos, se han convertido, por aquello de la necesidad de vivir, en profesores de química, de matemáticas o de filosofía. ¿Qué culpa tienen sus alumnos y alumnas de que la nota de corte fuera alta o de que haya escasez de puestos de trabajo en el mercado laboral?

Compadezco aún más si cabe a los alumnos y alumnas de estos malhumorados docentes. Es muy duro trabajar con personas sádicas, pero creo que es peor soportar a personas masoquistas.

Cada vez que pienso en los miles de personas que están anhelando un puesto de trabajo en la educación y veo a quienes maldicen la tarea que están haciendo pienso que sería estupendo para todos ofrecerles una jubilación anticipada. Ellos disfrutarían de su inactividad docente, los alumnos se librarían de una condena y los nuevos docentes disfrutarían de su condición de educadores.

El probador de imagen que han colocado en la sala de profesores de la escuela El Molino es una metáfora del acontecer docente. La cara que se coloca delante del probador es la que éste devuelve a quien en él se mira. Quien llega con un gesto amargo verá reflejada su amargura en el espejo. Sería de necios echarle la culpa al espejo por esa devolución de imagen tan triste. Y sería un error de bulto pretender mejorar el estado de ánimo del que se mira haciendo la cirugía en el espejo.

Hablo de una sonrisa que nace de dentro, que fluye del interior como un eco de la satisfacción de quien luego la proyecta y la hace visible a los demás. No hablo de una sonrisa forzada, de una máscara que sólo tiene la virtualidad del engaño.

Hay quien espera que las circunstancias externas (los jefes, los compañeros, los alumnos, los padres, las condiciones, los sueldos…) hagan que broten las sonrisas, olvidando que es el dinamismo interior, la sana autoestima, la riqueza de los afectos, la valoración de la tarea, la relación con las personas, el esfuerzo renovado, la capacidad de autocrítica y el compromiso con la mejora lo que nos hará sonreír de forma auténtica y duradera. En definitiva, lo que nos hará más felices, a pesar de todos los problemas, a pesar de todos los pesares.

10

La imagen en el espejo. El equipo directivo visto por el alumnado

El marco del espejo

Siempre me ha preocupado el papel que desempeña el director o la directora en una institución educativa. Son muchas las patologías que puede sufrir la dirección de una escuela, unas por exceso, otras por defecto y otras por desviación. Alguna vez me he remitido, para centrar el enfoque, a la etimología de la palabra *autoridad*. Esta palabra castellana proviene del verbo latino *auctor, augere,* que significa «hacer crecer». El poder es otra cosa. El poder silencia, amenaza, reprime, castiga, destruye… Por consiguiente, una cosa es tener autoridad y otra tener poder. Pienso que el director (y ya desde aquí digo que cuando hablo del director me refiero a los miembros del equipo directivo) ha de tener autoridad en el sentido etimológico del término. Es decir que ha de ser una fuerza que ayuda a crecer a los integrantes de su comunidad.

He elegido esta dimensión de la vida escolar (quién manda en la escuela) porque creo que hoy vivimos un momento delicado respecto a cómo se concibe y se desarrolla. Ante lo que se considera una pérdida de respeto y de exigencia, ante los problemas que plantea la convivencia, existe el riesgo de incrementar la dureza, de potenciar la vigilancia y de endurecer las amenazas y los castigos. Es decir, de aumentar el poder, sin tener en cuenta si eso beneficia el fortalecimiento de la autoridad. No se puede olvidar que la escuela es una institución educativa, no coercitiva. Si con determinados modos de proceder se consiguiese establecer el orden y la disciplina, quedaría sin responder la principal pregunta que debe hacerse la escuela: ¿han aprendido los alumnos y las alumnas a respetarse?, ¿han aprendido a convivir?

Existe también el riesgo (consumado a veces) de recortar su concepción democrática, como ha sucedido con la desaparición de la elección a través del

consejo escolar en el que está representada toda la comunidad. Se refleja también este hecho en la devaluación del peso de los órganos colegiados de gobierno frente a los órganos individuales. Y también existe el riesgo de aumentar los componentes administrativos de la gestión frente a los verdaderamente pedagógicos. Una visión gerencialista de la escuela, muy acorde con la cultura neoliberal en la que nos encontramos inmersos, pone en peligro su verdadera entraña pedagógica.

En el análisis de los problemas de la escuela existe un grave riesgo. Es el de atribuir nexos causales poco consistentes. Algunos de esos nexos son fruto de la torpeza y otros del interés o de la demagogia. Era evidente que no había candidatos a la elección y se atribuía la causa a que ese sistema era malo o menos bueno que otros. Pero también podría suceder que no se presentasen candidatos porque no compensaba el esfuerzo y la responsabilidad con las recompensas que proporcionaba, porque los claustros estaban poco cohesionados y entusiasmados, porque no se formaba adecuadamente para el cargo o porque no se daban las condiciones adecuadas para desempeñar bien las funciones aparejadas al cargo. Las escuelas han cambiado mucho en los últimos años y las exigencias que se plantean a los directores o las directoras son mucho más numerosas y complejas.

Habitualmente se analiza la función directiva desde la incidencia que ésta ejerce sobre el profesorado. También sobre las familias. Pero se ha pensado poco en la relación directa que la dirección establece con el alumnado. Existen filtros a través de los cuales les llega a los alumnos la influencia del director o directora de la escuela. Un filtro es el profesorado. Otro, la familia. Incluso el PAS, que transmite al alumnado indicaciones provenientes de la dirección. Y, por supuesto, la normativa que se les transmite o que se plasma a través de documentos como el proyecto de centro o el reglamento de organización y funcionamiento.

Ya sé que muchas de estas consideraciones dependen del tamaño del centro, de la concepción sobre el cargo, del estilo directivo de quien asume la función en una escuela y de las tradiciones que en ella existen respecto al ejercicio de la dirección. Resulta curioso cómo, salvo que el director sea el profesor de algún grupo, se le ve como un personaje confinado en un despacho, que tiene fama de «ogro» y que es el máximo encargado de la disciplina y del orden.

Quien dirige una institución educativa (si es educativa es porque educa, no sólo porque se ocupa de cuestiones sobre la educación) ha de tener autoridad. Es decir, ha de tener una actitud y ha de actuar de una manera que haga posible el crecimiento de los miembros de la comunidad. Hacer crecer significa que ayuda a las personas a pensar, a desarrollarse, a convivir, a ser mejores. El director ha de ser como la manzana que se coloca en medio de otras frutas para

que maduren más pronto y mejor. Sus feromonas hacen posible esa excepcional maduración.

Es importante cómo se concibe la función. Si el director o la directora piensa por todos, decide por todos, se responsabiliza de todo, es fácil que los demás no piensen, no decidan y no se responsabilicen de nada. ¿Funcionarían mejor las instituciones sin una figura que se dedicara a dirigir? Ya sé que, a corto plazo, se produciría un caos. Pero, ¿qué sucedería una vez superada esa fase de desconcierto y de caos, cuando todos comprendiesen que todo depende de todos? Tuve la oportunidad de participar con Carl Rogers en una experiencia sobre no directividad. Sus teorías sobre esta cuestión se pusieron en marcha haciendo palpable que no están destinadas sólo a los papeles. En más de una ocasión las he puesto luego en acción y he podido comprobar que, cuando la responsabilidad es de todos, funciona el grupo con más eficacia.

Se ha insistido mucho en las funciones que tiene que realizar un director. Las clasifiqué en alguna ocasión (Santos Guerra, 1994) de pedagógicamente pobres (representación, burocracia, bricolaje, control, castigo…) y pedagógicamente ricas (coordinación, orientación, animación, investigación, formación…). Creo que está claro cuáles son las que ayudan a los miembros de la comunidad a crecer. Otra cosa es cuáles son las que se le exigen de manera apremiante, para cuáles está preparado, de qué medios y tiempos dispone para realizarlas y qué cohesión y estabilidad tiene el claustro con el que ha de llevarlas a cabo.

Todo el mundo sabe que en las instituciones existe una dimensión nomotética, que está relacionada con el papel que en ella representamos. Unos tienen el papel de profesores y profesoras, otros el papel de alumnos y alumnas, alguien tiene el papel de director y directora. La forma de actuar, de vestir, de saludar… de cada uno tiene que ver, en parte, con ese papel. La dimensión ideográfica tiene que ver con quiénes somos, con la identidad de cada uno, con cómo es cada persona. Los dos componentes se entremezclan, de modo que una persona, cuando es director, lo es como él o ella es personalmente y como la norma y la costumbre exigen. En algunos pesa más el componente nomotético y en otros el ideográfico.

El componente nomotético tiene una proyección y, también, una retroalimentación inevitable. Se espera que los directores sean de una determinada manera. Por eso, cuando la vertiente ideográfica inunda la nomotética, algunos dicen: «No parece el director». Pienso en alguien especialmente divertido o informal en su modo de vestir o cercano a los alumnos y alumnas. Es probable que de él se diga que no «actúa como si fuera el director».

Se ha escrito mucho sobre las funciones, los estilos, la elección, la formación o la evaluación de los directores. No se ha pensado tanto en los sentimientos de los directores, en sus vivencias, en sus formas de relación con los miembros de

la comunidad… Pienso que es precisamente en esa peculiar relación donde reside la clave de autoridad.

¿Qué les pasa a los directores y directoras en el ejercicio de la función?, ¿cómo evoluciona su actitud a lo largo del tiempo?, ¿a medida que van teniendo más experiencia van adquiriendo más sabiduría o más escepticismo?, ¿cómo les ven quienes están con ellos y, especialmente, los alumnos y alumnas?, ¿cuál es la imagen que proyectan en el espejo de los estudiantes?

En las siguientes páginas quiero reflexionar sobre la proyección de la imagen de los directores y directoras (obsérvese que utilizo el doble género ya que pienso que esta cuestión referida al poder no es baladí) en el espejo de los alumnos y alumnas. ¿Sienten al director o a la directora como alguien suyo, que los representa, que los ayuda, que los anima, que les enseña, que los defiende?

La imagen en el espejo

La acción educativa que pretende desarrollar una escuela, impulsada por una dirección comprometida tiene como destinatarios a los alumnos. Sin embargo, es infrecuente que se cuente con su opinión de forma sistemática. Sé que sus opiniones están condicionadas por estereotipos, indicadores anecdóticos e influencias de otros colegas. Sé que muchas veces no disponen de datos fiables que sostengan su opinión, pero creo interesante saber lo que sucede con sus perspectivas y sus visiones.

Voy a compartir con el lector y la lectora los informes de un grupo de alumnos universitarios que cursan conmigo la asignatura de «dirección de centros escolares», optativa de tercer curso de la licenciatura de pedagogía. Les pedí que contestasen por escrito a esta sencilla cuestión: ¿Qué experiencias significativas has vivido con los directores y directoras que has tenido en el sistema educativo? Cada uno contestó libremente, sin ningún guión previo, y expresó las ideas y emociones que consideró más importantes.

No es fácil saber lo que piensan los alumnos cuando se les pregunta y expresan su opinión bajo la sospecha de que no son libres para decir lo que realmente quieren. El temor a las represalias si su opinión sobre la dirección es negativa, el miedo a ser considerados aduladores si la opinión es positiva, condicionan la afloración libre del pensamiento y el sentir.

En este caso no había condicionantes importantes de la libertad, sobre todo si se tiene en cuenta que tenían la posibilidad de contestar de forma anónima.

¿Qué encontré en aquellas casi cien contestaciones? Lo comentaré brevemente. He optado, para contarlo, por una estructura basada en categorías que han ido aflorando una vez leídos detenidamente todos los informes.

Invisibilidad

Hay muchos informantes que dicen que no han tenido relación cercana con los directores. No conocían quién era el director (salvo que fuera profesor de alguna asignatura), no hablaron nunca con él (salvo que algún profesor les enviase a su despacho por haber hecho algo mal, no conocían su nombre…

> Durante el colegio no recuerdo la figura del director y después en el Instituto recuerdo al director del centro, pero nunca he llegado a hablar con él. Lo recuerdo como una persona distante, siempre sentado en su despacho…
>
> Mi relación con los dos directores durante mi experiencia ha sido casi inexistente, llegando el punto de que en bachiller me enteré de quién era el director cuando se jubiló y fue entonces cuando me enteré del viejo y del nuevo.

Los alumnos y alumnas saben que existe un director o una directora, pero poco más. Se le imaginan en el despacho y piensan de él que es serio, autoritario y que tiene como misión mantener el orden y la disciplina. Es más una amenaza que una ayuda.

> Al pedirme que relate mi historia acerca del director y la relación que haya tenido conmigo me quedo en blanco, ya que en mi vida académica ninguno de los directores o directoras que he tenido en los centros donde yo estaba matriculada han tenido ninguna relación conmigo. Se puede decir que para mí la figura del director tal y como me han hecho conocerla es aquella persona que sabías que existía de lo mucho que hablaban de ella, pero que permanecía en el despacho a puerta cerrada.

Son reiteradas las alusiones al desconocimiento, a la lejanía, a la inaccesibilidad del director. En algún relato, como el que sigue, se dice que «no tiene rostro»:

> Lo significativo de la figura del director en el colegio es que ni siquiera sabía quién era. Sólo era una persona a la que le teníamos miedo, pero sin rostro y te la imaginabas como un monstruo.

La invisibilidad tiene dos componentes complementarios. El director no se deja ver y los alumnos, aunque esté delante no lo quieren ver. Y, a veces, «no lo pueden ver» porque lo rechazan o lo odian. O como dice alguno de los informantes: porque cuando aparece «los alumnos desaparecen».

Diversidad

Sorprende que, con la misma ley, con las mismas o similares condiciones, con las mismas funciones, haya tan diferentes modos de asumir esa tarea. Se podría decir que hay dos tipos de directores: los inclasificables y los de difícil clasificación. Es decir, que cada uno es un mundo diferente a cualquier otro.

> No he tenido mucho trato con los directores de los centros en los cuales estudié, pero lo más significativo de mi experiencia ha sido la diferencia de caracteres en los directores cuando yo cursaba 4.o y 5.o de primaria y el del director cuando cursé ESO y bachillerato. La primera era seria y hablaba fríamente, creo que nunca la vi sonreír y el Director tenía un carácter amable y cariñoso con todos los alumnos. Además siempre te sonreía o te hacía alguna expresión con la cara.

Cada uno es como es y tiene sus peculiares fijaciones, intereses y obsesiones. Una de las informantes habla del director de instituto del que dice que siempre estaba «con una máquina de fotos en las manos».

> Me viene a la memoria el director del instituto, y siempre que me lo imagino lo recuerdo con una cámara de fotos en las manos, pues realizaba fotos a los alumnos para ponerlas en el centro y en la página web. Casualmente yo salía, y no sé si aún lo sigo haciendo, en bastantes de las fotos.

Parecería lógico que la diversidad se manifestase en la idiosincrasia. Cada uno es como es. Pero no sólo se manifiesta en ese aspecto la diversidad. La forma de entender el cargo, la forma de actuar, la forma de exigir es diferente en cada uno. Los alumnos hablan incluso de las peculiares obsesiones de los diferentes directores. Uno está obsesionado por el mantenimiento y la limpieza del centro, otro se sabe los nombre de todos y cada uno de los alumnos, otro hace bromas (algunas «pesadas», dicen), otro tiene sus «enchufados» a los que hace más caso que a otros, como decíamos, anda todo el día con la cámara de fotos en la mano…

Los motes muestran la enorme diversidad de caracteres que subyacen bajo ellos. Unos encierran simpatía (Trompetilla, Cafetera, Bikini, Olla Exprés…), otros se refieren a personalidades visiblemente antipáticas (Rata, Ogro…). Esa diversidad se hace patente para quienes, en años sucesivos, van conociendo a directores tan diferentes en su forma de ser, de actuar y de relacionarse.

Afectividad

Resulta curioso comprobar cómo los alumnos y alumnas se muestran sorprendidos cuando descubren que, bajo el disfraz del cargo, aparece una persona sensible, cercana y afectuosa.

Una alumna dice:

> La mejor experiencia que tengo de mi escuela cuando estaba cursando bachillerato es que un día me dejó salir de clase en hora escolar para ir a casa de una amiga mía que también era del colegio para darle ánimos por el fallecimiento de su abuelo… Hasta ese momento creía que el director era una persona seria con la que no se podía hablar, pero a raíz de esta experiencia mi opinión cambió por completo.

Está claro que es la actitud comprensiva y cercana y generosa del director lo que hace que la alumna modifique definitivamente una imagen depauperada y distante.

> Cuando el director de mi colegio se jubiló, los alumnos de un curso, con ayuda de la profesora de educación física, le hicimos un baile, modificando la letra de la canción. Cuando había pasado una semana desde que le presentamos el baile, vino a nuestra clase con una cámara de vídeo y nos pidió por favor que lo repitiésemos para que lo pudiera grabar. Nunca había visto a mi director tan emocionado, lloró y todo, y los alumnos nos quedamos muy sorprendidos y nos dimos cuenta de que era, en cierto modo, como nosotros.

La alumna se sorprende de las lágrimas del director. Le ve, a través de ellas, como un ser humano, cercano, amigable.

> Una vez en el colegio bajé al médico porque me dolía mucho la cabeza. Me recomendó que me fuera a casa. Pero para salir del centro, el director me tenía que autorizar la salida. Subí a clase, recogí mis cosas y bajé al despacho del director. Escuché desde fuera que estaba en una reunión y hablaba con alguien. Por eso decidí no llamar a la puerta. Esperé a que saliera quien estaba dentro. Nunca había hablado con él, apenas lo había visto. Pensé que sería una persona distante, fría. Mi sorpresa fue que salió del despacho y al verme con mala cara me dijo que por qué no había llamado e interrumpido, que mi estado o el de un alumno era lo más importante para él. Grata sorpresa al encontrar a un hombre humano y cercano

Resulta duro leer que la forma de actuar del director despierta el odio por parte de los miembros de la comunidad: «Era muy poco querido, más bien odiado tanto por los padres y alumnos como por sus propios compañeros».

Cercanía

Cuando el director se muestra cercano, accesible y dispuesto a ayudar a los alumnos, éstos se muestran a la vez sorprendidos y agradecidos pero es curioso que, esos casos, digan que el director se sale «del típico director autoritario». Es decir que consideran que lo habitual es que los directores no sean así.

> La relación con el director del centro donde estudié la ESO y el bachillerato la puedo calificar de buena, puesto que además era mi profesor de matemáticas y no era el típico director autoritario. En cuanto a mi relación y la de mis compañeros en general con él se puede decir que era más de amigo que de director. Estaba siempre dispuesto a ayudarnos en lo que podía, colaboraba bastante en las actividades que los alumnos proponían para realizar en el centro. En los viajes se implicaba bastante. Es más, en ellos compartía muchos ratos de marcha con los alumnos.

No habla este informante de la edad del director, pero creo que es un factor importante en la forma de proceder. Para ir de marcha no es igual ser un director joven que un director veterano, aunque ambos tengan una actitud abierta y cercana. Los mismos alumnos no se muestran igualmente dispuestos a la

compañía de uno y de otro.

Los alumnos detectan fácilmente las trampas. Saben quién les quiere y quién no. Saben quién dice verdades y quien presenta apariencias cuando dice que está cercano a ellos.

> En secundaria el director quería parecer cercano a los problemas del alumnado pero a la hora de la verdad no se podía contar con él.

Es curioso comprobar cómo la realidad rompe los estereotipos que hacen que se conciba al director como una persona distante, fría y estricta. Un gesto, un detalle, un hecho son suficientes para desmontar muchos años de mitos y errores.

Los estereotipos marcan mucho la forma de pensar y de sentir. La imagen que se construye en las culturas sobre un personaje determina la forma de pensar sobre él. Pero llega una evidencia y rompe todo el pasado. Lo dicen algunos informantes al contar experiencias positivas que no esperaban.

Autoritarismo

Los alumnos no se sienten partícipes de la vida del centro cuando desde la dirección se imponen los criterios de manera autoritaria.

> En mi etapa en el instituto nuestro horario constaba de dos recreos, uno de 20 minutos y otro de 10, separados por espacio de dos horas, permitían desconectar de las clases y despejar la mente. Al llegar un nuevo director decidió hacer un parón de 30 minutos en lugar de los dos que había.
>
> Todos los alumnos se opusieron y gran parte del profesorado que nos hacía llegar su opinión, pero a pesar de la infinidad de reuniones y de las huelgas primó su opinión. Mi conclusión es: cómo, a pesar de que la enseñanza va dirigida a los alumnos y alumnas y de que deberían tener un peso específico en la planificación, no se cuenta con ellos.

Es significativa esta narración ya que los alumnos ven en este hecho algo en lo que suelen estar de acuerdo y es que su opinión no cuenta y que ellos tienen una escasísima influencia en las decisiones. «Todo para los alumnos sin los alumnos» sería una consigna que se repite, si no de forma teórica, sí en la forma de proceder. Y creo que la participación en la toma de decisiones motiva, implica y compromete. ¿Cómo van a sentir como suya una institución en la que cuentan para nada más que para estudiar y callarse? Se piensa que la conflictividad disminuirá aumentando el control y la mano dura. ¿No sería más efectivo aumentar la participación?

Los alumnos suelen ver al director como una persona que tiene el poder de imponer el orden y de sancionar. No se concibe la disciplina como una exigencia nacida de la comunidad, del respeto mutuo sino como imposición del poder.

Desgraciadamente mi experiencia no es muy agradable. Todo empezó en la cafetería del centro cuando yo estaba desayunando y no en clase, que era donde debía estar. El director se acercó a mí y me preguntó por qué no estaba en clase. Yo le respondí de manera desagradable que me encontraba mareada y necesitaba comer, lo cual era mentira pero, ¿cómo lo iba a saber él? Esta contestación me supuso la expulsión del centro durante una semana. Mis profesores se quedaron anonadados ya que yo era muy buena estudiante.

Sería interesante hacer algún estudio sobre los motes que los alumnos ponen a los directores. Siempre están cargados de intenciones y significados. Aquí tenemos un ejemplo:

La relación con los directores que he tenido no ha sido muy buena. Al que más recuerdo y no precisamente por su simpatía es al Rata (no sé por qué le llamaban así). Nos trataba de forma despectiva y nos dejaba en evidencia.

En un caso se dice que al nombrar a un profesor director el cargo «se le sube a la cabeza»:

No era ni es mala persona, pero se le subió el cargo a la cabeza y su prepotencia le ha traído muchos conflictos y lo único que generó fue un mal ambiente.

Control

Lo más grave no es que el director tenga una actitud autoritaria sino que los alumnos se la exijan. Llegan incluso a decir que se portan mal porque no les exigen, porque no les castigan…

Es frecuente en los centros la práctica de que el director es una instancia de control que interviene cuando el profesorado no encuentra los medios de imponer el orden. La expresión «Vete al despacho del director» es más frecuente de lo que debiera. Se le convierte en un poder justiciero y sancionador que adultera su imagen y empobrece su tarea.

Se puede decir que para mí la figura del director tal y como me han hecho conocerla es aquella persona que sabías que existía de lo mucho que hablaban de ella, pero que permanecía en el despacho a puerta cerrada. Sólo lo veían aquellos alumnos que se portaban mal y en ocasiones hablaba por el altavoz del colegio o presidía los actos festivos.

Dice otra informante:

Mi experiencia con el director fue en primaria por una pelea con uno de mis compañeros de clase. Fue la primera vez que entré en el despacho del director y me pareció un sitio frío ya que sólo había diplomas colgados y ningún dibujo. El trato fue duro porque gritó mucho y también continuamente amenazaba con decírselo a mis padres.

La vivencia de los alumnos, en general, no es positiva. El espejo de los alumnos y alumnas nos devuelve una imagen de los directores o directoras a veces deformada por prejuicios pero otras veces fiel ya que observan, escuchan y viven sus experiencias de forma abierta y sincera.

Docencia

Es interesante analizar lo que sucede en el caso de que el director sea también profesor de algún grupo de alumnos. Pienso que se trata de una situación deseable. El director ha de ser uno de los profesores del centro y, para ello, tiene que tener docencia, claro que no tanta que le impida disponer de tiempo para ejercer su función. Cuando esto sucede es fácil que no pueda atender bien la docencia. Es el caso del siguiente informante:

> Una experiencia que puedo contar es que cuando cursaba sexto de primaria, mi tutor resultó ser la directora del colegio. Esto nos afectó negativamente ya que faltaba mucho a clase porque debía asistir a reuniones y no nos prestaba la atención necesaria.

En términos similares se expresa otro informante:

> Mi experiencia más destacada se sitúa en el tercer ciclo de primaria, cuando el que había sido mi tutor en otras ocasiones era ahora director del colegio. Esta situación le afectaba negativamente en las clases. Siempre estaba estresado y pensando en otras ocupaciones. Su actitud con respecto a nosotros cambió bastante y no se preparaba las clases, ni temario, ni exámenes, ni trabajos… Se centró en la responsabilidad del cargo y se olvidó de que era profesor.

Es curiosa la dicotomía que encierra el doble papel profesor-director. Los alumnos hacen referencia a ella frecuentemente cuando han tenido un profesor o un tutor que a la vez desempeñaba la función directiva.

Creo que es positivo que el director o la directora sea uno de los profesores del centro. Conoce la experiencia., habla desde su nivel, está cercano a sus problemas, nadie le puede achacar que quiere liberarse de la docencia (¡qué curioso verbo, porque uno se libera de la cárcel, de la opresión, de la miseria…) Me opongo a la profesionalización de los directores, a crear un cuerpo diferenciado, como si unos hubieran nacido para coordinar y otros para ser coordinados, unos para mandar y otros para ser mandados.

Me opongo también al carácter ilimitado de los mandatos, porque volver a la práctica después de un mandato o dos, acerca mucho a la realidad y permite verla y analizarla desde otra perspectiva.

Ejemplaridad

Es imposible ejercer una influencia educativa cuando los hechos contradicen

la exigencia de buen comportamiento. En ocasiones, los alumnos no entienden de forma inmediata la actuación del director pero, si han actuado ejemplarmente, el tiempo acaba dándoles la razón. Es el caso que se cuenta en este testimonio:

> La única relación que he tenido con un director fue en el colegio y es una experiencia un poco peculiar ya que el director de ese colegio era mi padre. En una discusión con un compañero nos llevaron a la dirección y pensé que como el director era mi padre me iba a dar la razón a mí que era su hijo, pero no me la dio. En aquel momento pensé que era totalmente injusto y que había preferido a mi compañero.
>
> Al llegar a casa fue a darme un beso y yo retiré la cara porque estaba enfadada y le pregunté por qué lo había hecho, él me contestó que las explicaciones de mi compañero eran más razonables que las mías y que en ese momento él no actuaba como padre sino como director. Aun así no lo entendí. Hoy en día sé que su actuación fue la correcta.

Hay algunas referencias en los relatos a comportamientos negativos de algunos directores. Algunas aluden a la bebida, tanto dentro como fuera del centro. Y expresan su rechazo contundente de esas formas de comportamiento indeseable.

> Casi nunca venía a clase y cuando venía era para irse al bar y dejarnos solos. Otras veces íbamos al bar a buscarlo y nos mandaba a desayunar o a hacer ejercicios. Recuerdo un día, al salir del instituto, me lo encontré saliendo de un bar; iba de lado a lado y olía a cerveza. A mí me sorprendió; yo nunca había visto eso en mi colegio y pensaba que un director tendría otro papel. A la figura del director siempre se la respeta mucho o se le teme, pero desde aquel día dejé de sentir ese respeto.

El respeto se conquista a través del ejemplo. Los directores no deben cimentar su autoridad en el miedo o en la dureza sino en la encarnación de los valores. No hay forma más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo.

La cirugía en el espejo

No es razonable, cuando la imagen que se ve en el espejo es negativa, pretender mejorarla haciendo la cirugía en el espejo. Es más sensato intervenir sobre el rostro y de esa forma mejorará, de forma inevitable, la imagen proyectada.

¿Qué hacer, pues, para mejorar la concepción que el alumnado tiene de sus directores y directoras? ¿Cómo, a través de esa concepción, puede mejorarse la relación y, por ende, la posibilidad de una influencia educativa?

«Doblaré» por aquí el texto y haré en paralelo algunas reflexiones sobre aquellas cuestiones que los alumnos y alumnas consideraron más importantes en su experiencia.

Invisibilidad

La invisibilidad se mejora a través de una mayor presencia del director y la directora en los patios, en las aulas, en las entradas y salidas. No me gustan los directores que se atrincheran en el despacho y se cubren de papeles y se inundan de burocracia.

En el libro *Yo te educo, tú me educas* (Santos Guerra, 1999) cuento la experiencia de mi primer año como director. Reflejo un hecho acontecido en el centro y luego cuento en voz alta lo que ese hecho me ha inducido a pensar y a sentir. Es un libro sobre sentimientos. ¿Qué es la educación sin sentimientos?

El hecho que provoca mis reflexiones es el siguiente:

> Me gusta bajar a los recreos. Meterme entre la gente joven. Charlar tranquilamente en la cafetería del colegio mientras llega la hora de la clase. Bajo a recibir la lección. Porque la clase está allí. La asignatura de la vida.

Y comento ese hecho de la siguiente manera, utilizando un estilo de pie quebrado que, en aquel momento, me permitía expresarme con facilidad.

> ¿Descender a su nivel
> o subir a sus vivencias?
> No sé dónde están,
> ni en qué consiste esos desniveles.
> También decimos:
> «Hay que salvar las distancias».
> No sé tampoco cuál es
> la carga y el sentido de estos espacios
> claramente psicológicos.
> ¿Necesariamente estás aislado
> y todo intento de acercamiento es vano?
> ¿O realmente rompes abismos, salvas desniveles,
> rellenas fallas generacionales?
> Supongamos que es así,
> que nosotros podemos estar a su lado.
> descender (o subir) desde nuestros prejuicios,
> desde nuestras creencias,
> desde nuestras costumbres inveteradas,
> hasta el corazón mismo de la realidad
> de sus intereses y emociones.
> Supongamos que es así.
> ¿Qué pretendemos?
> ¿Es que ellos nos necesitan a nosotros
> o más bien que nosotros
> sí, nosotros, los adultos,
> los necesitamos a ellos?
> Puede ser que todo intento de cercanía
> no sea más que un engaño camuflado
> porque –en el fondo–
> ellos seguirán siendo alumnos
> y nosotros seguiremos manteniendo el poder

y la fuerza del castigo y del suspenso,
la sabiduría y la experiencia,
la capacidad última de veto y decisión.
En definitiva,
¿todo acercamiento es ilusión,
o espejismo,
o camuflaje?
¿Estamos inequívocamente lejos
porque la profesión,
los objetivos y las funciones,
las expectativas y las responsabilidades
son realmente distintas?.
¿Será mejor, entonces,
guardar convenientemente las distancias,
exigir –o dejar– que te llamen señor,
que te traten sin excepción de usted,
que te vean «en tu puesto»?
No sea que la mano sobre el hombro
se convierta en yugo de esclavitud.
No sea que la proximidad se haga control
y la cercanía cercenamiento de la libertad.
Por otra parte,
¿qué hacemos tan lejos cuando gritan
pidiendo ayuda, y no podemos oírlos?
¿Para qué estamos si nunca nos oyen
cuando hablamos,
para enseñar, dirigir o estimular?
¿Quiénes somos, como educadores,
si no somos personas a su lado,
caminando a su lado,
por el mismísimo sendero de la vida?

Es buena la presencia y el conocimiento, es necesario el diálogo, de ahí la importancia de que el director no se convierta en un burócrata que se atrinchera en un despacho.

Aprovecho el momento para invitar a todos los directores y directoras a escribir, a expresar sus ideas, sus vivencias, sus emociones. Porque el pensamiento casi siempre errático que tenemos sobre la educación, al someterse a la disciplina de la escritura, ha de ordenarse y estructurarse y utilizarse con rigor. Enriquecerá al que escribe y, posteriormente, al que lee. Le dará ideas y le infundirá coraje ya que, al leer, no se sentirá sólo.

Los alumnos valoran y recuerdan a los directores que han tenido contacto con ellos, que les conocían por su nombre, que se preocupaban por sus problemas.

Diversidad

El hecho de que con la misma normativa haya directores tan diversos nos permite hacer hincapié en la importancia de la actitud de las personas y en la

influencia del clima. Ambas dimensiones se complementan y se retroalimentan.

- La actitud de las personas que integran el equipo directivo es determinante para la interpretación de la ley y la aplicación de la misma. En primer lugar, porque alguien puede considerar que su misión como director es conocer la ley, acatarla, cumplirla y exigir su cumplimiento. Pero hay quien puede entender que su postura ante la ley es juzgarla, criticarla, y combatirla. Estas dos posturas dan lugar a comportamientos muy diferentes.
- Es imprescindible armar el discurso crítico ascendente. Y el director es la cabeza visible y el representante de la comunidad. No es sólo la prolongación de las instancias administrativas en la escuela. ¿De quién se siente el director?
- La segunda cuestión es el clima que existe en el centro. Qué duda cabe, es muy fácil y estimulante coordinar a un equipo de profesionales bien cohesionado, bien formado y entusiasmado con su tarea. Es prácticamente imposible dirigir a un grupo de profesionales desmotivados, enfrentados y desunidos.

Afectividad

Pocas cosas hay más importantes que los sentimientos. En ellos reside la felicidad o la desgracia. Sin embargo, la escuela se ha convertido en el reino de lo cognitivo dejando olvidada (cuando no perseguida y derrotada) la esfera de lo afectivo (Santos Guerra, 2006).

> *Ser capaz de requerir adecuadamente, de negociar, de manifestar afecto, de comunicarse con los demás de forma pertinente, de disculparse, de admitir la ignorancia y la crítica, de dar las gracias, de situarse en lugar de los demás, entre otras muchas, constituyen habilidades sociales imprescindibles para nuestros directivos que, además, trabajan en una institución que, dadas sus características, es un espacio lleno de emociones.* (Antúnez, 2007)

Las habilidades sociales no se adquieren por arte de magia. Requieren formación, voluntad y ejercicio. Este mismo autor, en el artículo de referencia, propone tres modos de desarrollar estas habilidades en el ejercicio de la función:

- Considerando la célula que conforma el equipo directivo como una instancia de reflexión.
- Prestando atención a las reacciones de los demás.
- Preguntando directamente a los demás, en escenarios y momentos adecuados y prestando atención a los indicios y a las evidencias de

insatisfacción, de malentendidos o disfunciones.

Los alumnos perciben las situaciones de conflicto (y, en ocasiones, son utilizados como campo de batalla en el que se dirimen las diferencias entre el profesorado).

Cercanía

La falta de cercanía es consecuencia a veces de la forma de ser de los directores. Hay personas a las que les incomoda la relación con los demás y se encuentran mejor recluidos en la soledad de su despacho. Los diferentes estilos de dirección de los que habla Ball (1989) manifiestan formas diferentes de ejercer el cargo. Hay personas que se sienten mejor relacionándose y otras que disfrutan aislándose.

Pero, a veces, la lejanía proviene de unas exigencias administrativas que hacen del director un burócrata. Más que relacionar con las personas, se relaciona con los papeles. Esas exigencias, casi siempre apremiantes, le obligan a permanecer muchas horas delante del ordenador.

Como ya he comentado en páginas anteriores el director de una escuela argentina de la que soy padrino pedagógico tiene en la puerta de su despacho el siguiente cartelito: «Esta puerta está cerrada sólo para que no se vuelen los papeles».

De cualquier manera, para conocer la cultura de la institución es necesario que el director esté cerca de los alumnos, cerca de las personas, que sepa observar y escuchar (Fullan y Hargreaves, 1997).

Autoritarismo

Los adultos decimos muchas veces que no se debe confundir libertad con libertinaje. Es cierto. Pero insistimos menos en que no se confunda autoridad con autoritarismo.

El autoritarismo, que es la afirmación desvirtuada del principio de autoridad, tiene las siguientes claves:

- Desigualdad intrínseca de las personas, de manera que unas tienen por principio responsabilidad, buen criterio, intenciones loables, y poder para que otros hagan lo que ellos quieren.
- Necesidad de imponer el orden, ya que se supeditan a él otros valores y principios.
- Organización vertical de las relaciones humanas y visión jerárquica de la vida institucional
- Mano dura para quienes intentan romper el orden establecido o poner en cuestión la autoridad imperante.

Hay eslóganes que muestran de forma clara cuáles son los ejes de esta filosofía: «quien bien te quiere te hará llorar», «la letra con sangre entra», «el jefe siempre tiene razón», «tranquilidad viene de tranca», «el que manda, manda»…

Si el director tiene lo que Adorno llamaba una «personalidad autoritaria», ejercerá el mando de manera personalista y dura, entendiendo que los demás tienden al desorden y a la disolución moral. Pensará que sólo él puede «salvar» del desastre a la comunidad.

Control

Tradicionalmente se ha considerado al director o la directora como el garante del orden de la escuela. Algunas veces se ha delegado esta función en el Jefe de estudios.

Son clásicas las conminaciones de los docentes a los alumnos:

> ——¡Que vas al Director!
> ——¡Ya vendrá el Director!
> —¡Vete a ver al Director!

Los directores que asumen el papel de factótum tienen que estar en todo, organizarlo todo, decidirlo y controlarlo todo. Es una pésima forma de entender la función directiva. Una de las consecuencias que tiene es que los miembros de la comunidad acaben por no preocuparse de nada.

Es importante desmontar la imagen del ogro que hace justicia desde las altas instancias del poder, en lugar de ser una persona que ayuda y orienta.

Cuando el director se hace cargo (o le encargan) del control de la institución se produce una perniciosa cascada de delegaciones invertida. El alumno dice que se porta mal porque el profesor no se impone y el profesor dice que hay desorden porque el director no impone su autoridad con suficiente rigor.

La responsabilidad se desvanece bajo el manto de la jerarquía. El orden y el respeto no se entienden como exigencias de la convivencia y del respeto sino como imposiciones, más o menos arbitrarias, del poder.

La falta de lógica se ve cuando, como decíamos anteriormente, se manda a un alumno a ver al director. ¿Qué se espera que haga? No conoce la situación, no sabe tan bien como el profesor lo que ha sucedido, no sabe cuál es la historia previa, no sabe qué clima existe en el aula, acaso desconoce cómo es la familia del alumno… ¿Qué se le pide? Que aplique una tabla de sanciones. Y después de aplicarla, ¿qué sucede? ¿Qué se ha conseguido?

El aprendizaje de la convivencia no ha de ser fruto de la jerarquización cuanto de la responsabilidad. Si se consiguiese orden sólo a través de los castigos seguiríamos sin responder a la pregunta esencial de la escuela: ¿Han

aprendido a convivir? Cuando no haya castigos, ¿sabrán respetarse?

Docencia

He abogado siempre porque el director tenga docencia. Y cuando yo lo fui solicitaba horas de clase porque pensaba que ese hecho me permitía un contacto directo con los alumnos y alumnas en las aulas. Y porque de esa forma ganaba la consideración de mis compañeros ya que no podían pensar que yo hablaba desde el ámbito del despacho y no desde la misma realidad que ellos estaban viviendo.

Hay docentes que piensan que los directores «han huido», «han desertado», «se han liberado» de la docencia, es decir de lo que se más ingrato, que es el aula. Uno se libera de la cárcel, de la miseria o de del hambre pero nadie se libera del amor o de la felicidad. La expresión «estar liberado de la docencia» manifiesta bien a las claras esa concepción negativa de la docencia. Lo mismo sucede con la expresión «carga docente» para referirse a las horas de trabajo en el aula. Una carga es una carga, es decir algo pesado e ingrato.

Si el director es docente, si quiere y acepta de buen grado vivir esa experiencia gana en cercanía y en ejemplaridad. Se carga de razones cuando habla.

Ejemplaridad

La tentación que hoy existe es pretender incrementar el poder del director, no su autoridad. Pienso que un director cercano, que invita a participar, que se muestra preocupado por las personas, que está dispuesto a ayudar, consigue motivar para el aprendizaje, estimula la participación y mejora la convivencia.

Cuando el director, que se considera solamente un *primus inter pares,* es un ejemplo de trabajo, de respeto, de compromiso y de diálogo, es más fácil que los miembros de la comunidad se sientan invitados a ser también trabajadores, respetuosos, comprometidos y dialogantes.

El director, la directora, es más eficaz por lo hace que por lo que dice. Cuando su actitud y su comportamiento son elocuentes, hacen falta muy pocas palabras para sentirse interpelados. y urgidos a participar responsablemente en la vida de la institución.

El uso del espejo

No basta con tener espejos. Hay que utilizarlos y utilizarlos bien. ¿Qué sabemos de lo que piensan y sienten los alumnos y alumnas? Ellos son los destinatarios de la acción educativa, pero parecemos empeñados en hacer

efectivo el viejo lema: «todo por el pueblo sin el pueblo».

Para que la imagen sea buena el espejo tiene que estar limpio. Si la opinión de los alumnos y alumnas nos llega adulterada por el miedo a las represalias o por las prebendas de la adulación, de poco servirá lo que nos digan.

Una buena imagen hipertrofiada por el miedo o por el servilismo no hace más que cultivar e institucionalizar la mentira. No es admisible repetir aquella frase de un descarado empresario: «A mí me gusta que todos los trabajadores me digan la verdad, aunque eso les cueste el puesto».

También he visto demasiadas veces el mecanismo contrario es decir, cosechar elogios o felicitaciones porque quienes dan su opinión saben qué es lo que se espera, lo que se celebra y lo que se tiene en cuenta. Resulta inquietante por parte de las autoridades educativas cerrarse a las críticas y no practicar la autocrítica.

Es evidente que no todo lo que digan los alumnos es irrebatible, que no todas sus demandas han de ser aceptadas ni todas sus valoraciones dadas por buenas. A veces les falta perspectiva o les sobra desconcierto. Desde esa falta de rigor pueden pedir ellos mismos mano dura, órdenes severas y hasta crueldad en las sanciones. O bien quieren hacer gala de una libertad que todavía no saben manejar de manera responsable.

El peligro de la dirección es entregarse a las rutinas, que son un cáncer para las organizaciones. O atrincherarse en la rigidez de la norma que impide construir una comunidad verdaderamente creativa.

Es necesario crear estructuras de participación y activar mecanismos que la hagan efectiva y dinamizadora. Me pregunto aquí por el uso que se hace de esos espejos que devuelven la imagen a quien la proyecta de modo que pueda verse con fidelidad. Cuando entran en conflicto la dimensión política y la pedagógica de la dirección se genera un clima hostil para la convivencia y para la acción educativa. Por eso me pregunto también, ahora con Browelli (2001):

> *¿Cómo articular el desempeño del liderazgo político con el liderazgo pedagógico, por parte de los equipos directivos en el contexto de las demandas actuales de las instituciones educativas?*

Si el equipo directivo olvida que la escuela es una institución educativa y se vuelca a las vertientes coercitivas, es más fácil que el ambiente se enrarezca y que los alumnos sean más conflictivos.

¿Por qué han de sentir como suya los alumnos y alumnas la escuela si en ella sólo tienen que obedecer y estudiar? No importa su opinión, no cuentan sus ideas, no pueden decidir sobre su funcionamiento.

Consultar la opinión de los alumnos sobre la forma de dirigir la escuela (e, incluso, la de los egresados) es una forma de comprender lo que sucede en ese peculiar microcosmos que es una escuela. Y, por consiguiente, de mejorarlo.

11

Sin autocrítica no hay mejora

Para poder mejorar es preciso poner en tela de juicio lo que se hace. Desde la autosuficiencia de quien cree que no puede equivocarse y de que siempre son los otros quienes han de cambiar, no es posible transformación alguna. La duda es un estado incómodo pero la certeza es un estado ridículo.

La rutina es el cáncer de las instituciones. Otro cáncer es la rigidez. ¿Cómo haremos este nuevo año las cosas? Como siempre, es la respuesta más segura. ¿Cómo plantearemos la solución a los nuevos problemas? Con los criterios que ya se afrontaron en otros tiempos.

¿Cómo aprenden las instituciones? No digo una persona o dos o tres que la integran sino la institución como unidad funcional de planificación, intervención, evaluación y mejora. En primer lugar practicando una autocrítica serena y exigente. Sin fustigarse, sin exigirse la perfección, sin atormentarse pero con el deseo sincero y valiente de descubrir las limitaciones para tratar de superarlas. Si una institución se cierra a la autocrítica está condenada a perpetuar sus errores y sus fallos. Sólo aprende quien tiene deseo de aprender.

El director de una escuela argentina de la provincia de Mendoza, mi entrañable amigo Horacio Muros, ha pedido a sus profesores que escriban una carta a la institución en la que trabajan, una carta en la que expresen su forma de pensarla y de sentirla. Lo han hecho todos los docentes. De las contestaciones ha salido un estupendo informe que está lleno de sugerencias para la mejora.

De ese informe elijo algunos párrafos significativos. Uno de los informantes, dice: «Como has tenido tú el valor de someterte a la crítica por este medio, me gustaría que todos los que hoy formamos parte de ti tengamos la grandeza de autoevaluarnos y de aceptar nuestros errores».

Una profesora, comenta: «Me gustaría que entre todos los espacios de definición institucional hubiera espacios de reflexión para que la orientación de la escuela sea un verdadero proyecto articulado en el tiempo».

Hermosa iniciativa que abre la institución a las reflexiones de los protagonistas. Sólo desde una actitud de apertura y de humildad es posible hacer un compromiso con la mejora. Quien se cree perfecto está condenado a no mejorar. A quien no le importan los fallos, seguirá cometiéndolos.

El segundo camino para que la institución pueda aprender es la apertura a la crítica. Hay instituciones que jamás solicitan la opinión de sus beneficiarios. Y cuando éstos la emiten sin que se les haya pedido, la rechazan con violencia o con desprecio. ¿Qué tienen que decirnos si ellos no son especialistas en lo que nosotros hacemos? Como si hiciera falta ser una gallina para saber que un huevo está podrido.

Hace unos años vino a verme un matrimonio a mi despacho de la Facultad. Me explicaron que tenían una niña en un colegio y que estaban muy preocupados por su evolución. También decían que estaban seriamente preocupados por el curso completo en el que estaba su hija. Al parecer, no iban bien las cosas. La familia había escrito a la dirección una carta que me enseñaron. Pude ver también la respuesta de la dirección. En ella se decía que estaban dispuestos a celebrar la entrevista, pero que de antemano tenían que decir que la dirección trabajaba con el mayor entusiasmo y dedicación por atender a todas las niñas y que los profesionales del colegio eran extraordinarios y ponían todo el empeño en hacer bien su tarea. Me pidieron consejo. Les dije: «Miren: digan a la dirección que estaban dispuestos a celebrar la entrevista para ayudar a que las cosas mejorasen pero que como han descubierto a través de la respuesta que son perfectos han desistido de acudir a la escuela».

Cuando las instituciones quieren mejorar, piden la opinión de sus beneficiarios. No hay hotel, comercio o restaurante que no esté deseoso de que los usuarios dejen su opinión sobre las deficiencias encontradas. Es la forma de mejorar. Todos habremos sido mil veces testigos de esta demanda de opinión a través de encuestas, entrevistas o sugerencias… (Un conocido humorista español metió en el buzón de sugerencias de un restaurante un filete perfectamente incomible.)

Claro que para poder dar esa opinión de forma sincera es necesario que existan condiciones para expresarse en libertad. De lo contrario pasará lo que pasó en aquella empresa en la que el Jefe dijo a sus empleados: «A mí me gusta que mis trabajadores me digan la verdad, aunque eso les cueste el puesto».

Si nadie puede decir absolutamente nada respecto a la clase del grillo maestro y si los protagonistas de la lección consideran que es excelente porque repite fielmente lo que siempre se dijo, no habrá manera de descubrir que la garganta es un excelente instrumento para emitir sonidos armoniosos. Pobre grillo director. Pobre grillo maestro. Y, sobre todo, pobres grillitos si acaban creyendo lo que les dicen.

Echar balones fuera

El estamento más bajo de la escala académica recibe evaluaciones inexorables. Hacia arriba en esa escala va disminuyendo la evaluación. Al decir esto pienso en las jerarquías y pienso en las instituciones. La única manera que tienen las instituciones de mejorar lo que hacen es someter a un riguroso análisis su estructura y funcionamiento. Si se justifica todo desde la óptica de la buena intención (se hace lo que se puede), de la rutina (siempre se ha hecho así) o de las mala actuación ajena (la culpa es de los otros), la institución seguirá anclada en sus errores.

No se puede mirar para otra parte cuando algo falla. No se puede mirar sólo a los demás para que mejoren sus actitudes o sus comportamientos. Es preciso hacer autocrítica y abrirse a la crítica de los demás.

Sucedió hace ya algunos años. En una reunión de la Junta de Facultad, el señor decano leyó una carta que habían enviado varias ex alumnas. En ella expresaban con bastante crudeza lo que había supuesto su paso por la facultad. Era una ocasión magnífica para repensar, a la luz de aquellas opiniones, la calidad de la práctica cotidiana que los profesionales de la enseñanza universitaria desarrollábamos cada día.

El decano leyó, entre murmullos, aquel escrito y, antes de terminar, había varias manos levantadas pidiendo la palabra.

—Señor decano, ¿está firmado ese cristo?

—Sí, ¿por qué?

—Porque voy a denunciar a estas personas en un juzgado de guardia por lo que dicen de la facultad y del profesorado.

Resulta que en algunas asignaturas que se imparten en esa facultad en las que se trabaja la evaluación de instituciones han tenido que estudiar (y repetir) que para hacer una evaluación rigurosa de una institución es preciso liberar la voz de los protagonistas. Pero, cuando ellas pretenden hacer aquello que estudiaron, las quieren llevar al juzgado.

Otro miembro de la Junta dijo:

—Según lo que he oído, quienes firman el documento no son alumnas sino ex alumnas. ¿Qué tienen que decir ahora de lo que se hace aquí? ¿Por qué no lo dijeron cuando estaban?

Bueno, respondámonos con sinceridad. ¿Por qué no lo dijeron cuando estaban? ¿Gozaban de libertad para hacerlo? ¿Mostramos interés en saberlo? ¿Preguntamos?

Un tercer profesor levantó la mano para decir lo siguiente (no son palabras literales, claro está):

—Señor decano, este escrito ¿qué naturaleza tiene? ¿Es una denuncia, es un informe, es una carta?

—Es una carta.

—¿Piden que contestemos?, añadió.

—No. No piden nada. Sencillamente han enviado la carta.

—Pues si no piden que contestemos, bastante hemos hecho ya con escuchar lo que dicen. Pasemos al punto siguiente del orden del día y no perdamos más tiempo.

Hubo una cuarta intervención:

—Veo que aquí hay cierto nerviosismo y cierta irritación, pero esto hay que entenderlo. Seguramente que algún profesor fue duro con ellas en alguna calificación y ahora están bajo el síndrome de la venganza. Pero, cuando esto se les pase ya comprenderán todo lo que la facultad hizo por ellas.

Tomé entonces la palabra para decir dos cosas: una, para pedir que se escribiera una carta de agradecimiento a las ex alumnas por el tiempo que habían perdido al redactar y enviar el escrito; otra para decir que nosotros no teníamos remedio, que si ese documento no nos hacía preguntarnos sobre lo que hacemos, no nos ayudaba a reflexionar sobre nuestra tarea, estábamos condenados a repetir los errores.

¿Cómo cambiar si no nos interrogamos? ¿Cómo mejorar si no ponemos en tela de juicio nuestras prácticas? ¿Cómo vamos a transformar la realidad si no escuchamos las opiniones de los destinatarios de nuestra actividad, si no comprobamos lo que sucede con su aprendizaje? Parece que lo importante es que nosotros enseñemos, no que ellos aprendan.

Lo que decían las ex alumnas en su escrito era muy preocupante: que se aburrían en las clases, que había muchas contradicciones entre lo que se enseñaba y lo que hacía, que las prácticas eras demasiado breves, que las clases estaban masificadas, que no se cumplían las horas de tutoría…

Deberíamos pagar estas opiniones, buscarlas, sistematizarlas. Es necesario que quien sale de una facultad nos diga si la preparación recibida le sirve o no para afrontar la responsabilidad profesional. Las instituciones educativas viven de espaldas a su éxito o fracaso e, incluso, despreocupadas por identificar lo que se entiende por éxito o fracaso. ¿Cómo se puede mirar para otra parte? ¿Cómo se pueden echar tantos balones fuera?

Semanas después de este hecho me pidieron un texto sobre evaluación de instituciones para unas jornadas que se iban a celebrar en Medina del Campo. Comencé contando lo que había vivido en mi junta de facultad. El texto se publicó y uno de los colegas que lo leyó (magnífico colega que lee lo que otros compañeros escriben), me invitó a tomar café.

—¿Cómo se te ha ocurrido comenzar el relato sobre aquel incidente de la Junta diciendo «en

mi facultad»? Si quieres contarlo cuéntalo, pero diciendo «en una facultad…», porque todo el mundo sabe dónde trabajas.

Le contesté con una pregunta:

—¿A ti qué te preocupa, que pase o que se sepa que pasa y dónde pasa? Es como si en un hospital, le dije, el cirujano que saca un cadáver tras otro del quirófano sólo estuviese preocupado de que no se supiese dónde se producen esas muertes.

Las instituciones necesitan analizar sus prácticas, revisar su estructura y evaluar su funcionamiento. Hay cosas que pueden ir mal. Pero no se puede atribuir todo el fracaso a causas ajenas a la institución. Habrá en otros agentes una parte de responsabilidad, pero una buena parte de ella será de la institución. La primera exigencia para poder corregir las deficiencias es conocerlas, analizarlas y comprenderlas. La segunda es no conformarse con ellas y la tercera tratar de corregirlas con rapidez y rigor.

La fertilidad del error

Aprender es arriesgarse a errar. El que nunca se equivoca es el que no hace nada. Lo decía lapidariamente Théodore de Banville: «Los que no hacen nada nunca yerran». No hay mayor equivocación que pretender evitar cualquier equivocación. El temor a equivocarse puede resultar paralizante. Si quienes estudian un nuevo idioma sólo repiten las estructuras sintácticas que ya dominan, no aprenderán nada nuevo. Los que se arriesgan a utilizar nuevas estructuras es probable que se equivoquen. Esa equivocación es una señal de progreso. Quien aprende a conducir meterá alguna vez mal las marchas, pero podrá aprovechar ese error para hacerlo luego bien.

Hace ya más de cincuenta años decía Gaston Bachelard que «se conoce en contra de un conocimiento, destruyendo conocimientos mal hechos, superando lo que en la mente hace de obstáculo». Viene a decir que no hay verdad sin error rectificado.

Leí hace tiempo un pequeño libro de Jean Pierre Astolfi titulado *El error, un medio para enseñar.* Dice el autor que si analizamos el error podemos comprender qué obstáculos existen para el aprendizaje. Por eso, el profesor puede decir a los alumnos: «Vuestros errores me interesan». El error es un indicador de procesos. Los errores no son fallos condenables sino ocasiones para identificar los obstáculos.

Hay que explorar en el contenido del error, en su naturaleza. No basta detectarlo. Si un niño se equivoca en una suma y no sabemos si la equivocación obedece a que no sabe distinguir unidades, decenas y centenas, a que lo sabe

pero desconoce el mecanismo de «llevarse», si sabe ambas cosas pero se equivoca en la suma…, no podremos encauzar debidamente la enseñanza.

Es preciso ponerse de acuerdo en lo que vamos a considerar un error, descubrirlo y analizarlo con precisión. Y luego ver cómo y por qué se produce. Finalmente, hay que aprender del error.

No es suficiente cometer un error para se produzca el aprendizaje. No, si no se reconoce, si no se sabe por qué se produce y cómo se puede corregir. Hay quien se obstina en los errores cometidos, quien no los reconoce. En ese caso, será difícil aprender del error. Eso le sucede a quien se considera en posesión de la verdad, a quien piensa que hay verdades indiscutibles, a quien cree que los errores sólo están en la mente y en el comportamiento de los demás.

Umberto Eco habla de la fertilidad del error, de las posibilidades educativas de las equivocaciones y de los fallos. Las famosas y abundantes antologías del disparate de los alumnos (sólo conozco una referida al profesorado y titulada *Voy a pasar lista cronológicamente*) permiten descubrir algunos problemas del aprendizaje. Reflexionar sobre ellos es un instrumento para la enseñanza y para el aprendizaje de los profesores.

La teoría que planteo vale para la enseñanza y vale también para la vida. Suelo decir que es magnífico el arte de convertir dos signos menos en un signo más. Algunos dominan, lamentablemente, el arte contrario. De un signo más (algo bueno que les sucede), producen dos motivos de desaliento.

Lo pernicioso del error no es haberlo cometido sino obstinarse en él, aferrarse a él como si la rectificación fuese humillante. Lo pernicioso del error es despreciarse por haberlo cometido. Hay quien no se perdona haber incurrido en un error. Es inadmisible para su autoestima. Esa es la gran equivocación.

Los errores propician, si somos inteligentes, dos tipos de beneficios: el primero, al que he hecho referencia, es que podemos aprender. El segundo, es que nos hace personas humildes. Nos equivocamos, somos falibles.

José Luis Pinillos, a quien muchos conocerán por sus escritos, me decía un buen día tomando café en un bar de la Complutense:

> —El día que me convencí, de verdad, de que no era Dios, se me solucionaron muchos problemas. Porque cuando creía que lo era, no me permitía tener fallos, no aceptaba cometer errores, no soportaba ningún rechazo…

Me han invitado a participar en un congreso médico que se va a dedicar a analizar los desastres de la medicina, los errores que cometen los profesionales de la salud. Para ver cómo se puede aprender de ellos: me parece una hermosa y fecunda idea. Creo que bien podríamos utilizarla en educación. ¿Por qué fracasó aquel programa que parecía tan bien concebido? ¿Por qué fue tan desastroso un determinado proyecto? ¿Qué hizo inútil aquella Reforma?

Detectar los errores, analizarlos, reconocerlos, asumirlos y tratar de aprender de ellos es un camino excelente para la mejora de las personas, de los profesionales, de las instituciones y de la sociedad.

Articulación de la autocrítica

De lo que se trata es de que la autocrítica nos ponga en el camino de la mejora. No se busca meterse en un laberinto de razonamientos conducentes al masoquismo.

Cuando, a través de la autocrítica, descubrimos aspectos de nuestra práctica que encierran deficiencias, limitaciones o errores, debemos ponernos en marcha para corregirlos.

Es necesario, pues, en primer lugar, dar por supuesto que podemos hacer mal algunas cosas. En segundo lugar, hay que analizar por qué se producen esas deficiencias. Y, en tercer lugar, hay que tomar decisiones para mejorarlas.

Cuando una institución se cierra a la autocrítica, se cierra también a la transformación. ¿Qué es lo que habría que cambiar si se piensa que todo se hace bien?

La asunción de la crítica

Uno no es buen juez en la propia causa. Por eso, considero necesario abrirse a la crítica. Es probable que la dirección de un colegio del Opus Dei no cuestione los principios que aplican para conseguir la formación religiosa de su alumnado. Sin embargo, puede haber padres, madres, profesores o evaluadores externos que formulen serios interrogantes.

La apertura a la crítica requiere establecer canales para ejercerla. Para que exista crítica tiene que haber estructuras de participación que la hagan viable y aprovechable.

Hace falta también tener una actitud abierta que permita ejercerla con libertad. La crítica sin libertad no es fiable. Si las personas que hacen una valoración dicen solamente lo que quiere oír el evaluado, la falsedad está casi garantizada.

No basta recibir críticas e, incluso, encajarlas bien. Hace falta reaccionar ante ellas de manera transformadora. Es decir, de una manera dinámica, que conduzca a la mejora de la práctica.

El discurso crítico ascendente está cortocircuitado muchas veces por el miedo, el escepticismo, la desconfianza, el individualismo y el pesimismo más acendrado. Hacia abajo se ha articulado muy bien el discurso, a través de la

prescripción y el control pero, hacia arriba, se suele desvanecer la crítica.

En el libro L*a rebelión de las moscas* (2012) se habla de las organizaciones optimistas. En ellas se plantea como exigencia la convicción y el compromiso con la mejora.

El director o la directora es quien ha de impulsar los procesos de autocrítica y apertura a la crítica. Y lo ha de hacer, en primer lugar, con el ejemplo. Pero también haciendo viables los procesos de reflexión que pongan a la institución en el camino de la mejora.

Bibliografía

ABARCA. N. (2009): *Inteligencia emocional en el liderazgo.* Santiago de Chile. Aguilar.

ACKOFF, R. (1993): *Las fábulas antiburocráticas de Ackoff. Reflexiones irreverentes.* Barcelona. Granica.

AELION, F. (1997): *El arte de dirigir.* Barcelona. Gestión 2000.

AGUAYO, R. (1993): *El método Deming.* Buenos Aires. Vergara.

ALBERONI, F. (2002): *El arte de liderar.* Barcelona. Gedisa.

ALONSO PUIG, M. (2006): *Madera de líder.* Barcelona. Urano.

ÁLVAREZ, M. (1992): *La dirección escolar: formación y puesta al día.* Madrid. Escuela Española.

— (1996): *La dirección del Centro docente. Gestión por proyectos.* Madrid. Escuela Española.

ÁLVAREZ DE MON, S. (2001): *El mito del líder.* Madrid. Prentice Hall.

ANTÚNEZ, S. (1991). «La formación inicial y permanente». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 189.

ANTÚNEZ, S. (2000): *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas.* Universidad de Barcelona. Cuadernos de Educación. ICE.

— (2007): «Dirección de centros educativos y habilidades sociales». En *Dirección Escolar para el cambio.* Febrero. Praxis

APPEL, M. (1990): «Trabajo, enseñanza y discriminación sexual», en POPKEWITZ, TH.S. (1983): *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica.* Valencia. Universidad de Valencia.

ARENAS, G. (1995): *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela.* Universidad de Málaga. Servicio de Publicaciones.

ASTOLFI, J. (1999): *El error. Un medio para enseñar.* Sevilla. Editorial Díada.

BADINTER, E. (1993): *XY. La identidad masculina.* Madrid Alianza. Editorial.

BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona. Paidós.

BAZ LOIS, F., y otros (1994): *La dirección de Centros Escolares.* Zaragoza. Edelvives.

BENNIS, W. SPREITZER, G.; CUMMINGS, Th. (2002): *El futuro del liderazgo.* Bilbao. Deusto.

BONO, E. DE (1993): *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa.* Barcelona. Paidós.
BOYATZIS, R., y otros (2008): *Líder emocional. Manual de uso.* Barcelona. Deusto.
BROVELLI, M. (2001): *Nuevos/viejos roles en la gestión educativa. El asesoramiento escolar y los directivos en los procesos de cambio.* Rosario. Homo Sapiens.
BRUNSON, N. (1986): *The organization of Hipocrisy. Talk, decision and Actions.* Nueva York. John Willey and Sons.
CAMPO, A. (2010): *Herramientas para directivos escolares.* Madrid. Wolters Kluwer.
CANTERO, G.; CELMAN, S. (coords.) 2001: *Gestión escolar en condiciones adversas.* Buenos Aires. Santillana.
CASADO, J.M. (2000): *El directivo del siglo XXI.* Barcelona. Ediciones Gestión.
CASAMAYOR, G. (coord.) (2009): *Los trucos del formador.* Barcelona. Graó.
CERRO, S. (2005): *Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo.* Madrid. Narcea.
CLARK, K. (1989): *El patetismo del poder.* México. Fondo de Cultura Económica.
COVEY, S. (1995): *Los 7 hábitos de la gente altamente eficaz.* Barcelona. Paidós.
— (1993): *El liderazgo centrado en principios.* Barcelona. Paidós.
CROZIER, M. (1977): *L'Acteur et le Systeme.* París. Ed. du Seuil.
— (1989): *L'enterprise a l´écoute.* París. Inter-Éditions.
CHINCHILLA, N., y otras (1997): *Desafíos de las carreras directivas.* Biblioteca I.E.S.E. de Gestión de Empresas. Barcelona. Folio.
— (2000): *Emprendiendo en femenino.* Barcelona. Gestión 2000.
DAVIES, L. (1990): *Equity and Efficiency. Schoolm Management in an International Context.* Londres. The Falmer Press.
DRUCKER, P. (1993): «La empresa eficiente», en REDDIN, B.; RYAN, D,: *Manual de dirección por objetivos.* Madrid. Deusto.
ELLIOTT, J. (1992): «¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores e la calidad educativa». *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 206.
ELSHTAIN, J. B. (1993): *Public Man, Private Women in Social and Political Thought.* Princeton. Princeton University Press.
EQUIPO LLP (1997): *Las paradojas de la dirección.* Madrid. Irwin.
EQUIPO CHANGE INTEGRATION (1996): *Las paradojas de la dirección.* Madrid. Mosby.
ESSOMBA, M.A. (2006): *Liderar escuelas interculturales. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Barcelona. Graó.

ETKIN, J. R.; SCHVARSTEIN, L. (1992): *Identidad de las organizaciones.* Invariancia y cambio. Buenos Aires. Paidós.
ETKIN, J. R. (1993): *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada.* Madrid. McGrawHill.
EVERARD, K.B. (1986): *Developing management in Schools.* Oxford. Basil Blackwell.
FANTOVA, F. (2001): *La gestión de organizaciones no lucrativas.* Madrid. CCS.
FERNÁNDEZ, A. (1992): *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires. Nueva Visión. SAIC.
FERNÁNDEZ, L.M. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires. Paidós.
FERNÁNDEZ AGUADO, J. (2002): *Dirigir y motivar equipos.* Barcelona. Ariel.
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2000): «La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra, en torno a la feminización de la docencia». *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 289.
FISCHMAN, D. (2004): *El camino del líder. Historias ancestrales y vivencias personales.* Santiago de Chile. Aguilar.
FRAZER, N. (1995): «From redistribution to recognition. Dilemmas of justice in a "post-socialist Age"». *New Left Review.* I/212, julio-agosto.
FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P., pp. 118.
GAIRÍN, J. (1991). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos.* Madrid. MEC.
GAIRÍN, J.; DARDER, P. (1994): *Organización y gestión de centros educativos.* Barcelona. Praxis.
— (1995): *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa.* Barcelona. Praxis.
GIMENO SACRISTÁN, J., y otros (1995): *La dirección de Centros: Análisis de tareas.* Madrid. CIDE.
GOBIERNO VASCO (1991): *La Dirección de Centros Educativos. Informe sobre la situación actual en diferentes países.* Victoria. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
GORE, J. (1996): *Controversias entre las pedagogías.* Madrid. Morata.
GRIMWOOD, C.; POPPLESTONE, R. (1993): *Women, Management and Care.* Londres. Macmillan.
GROOCOCK, J. (1993): *La cadena de la calidad.* Madrid. Día de Santos.
HAGEGE, C. (1985): *L'homme de parole.* París. Fayard.
HANDY, CH. (1993): *La organización por dentro. Por qué las personas y las organizaciones se comportan como lo hacen.* Bilbao. Deusto.
HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid.

Morata.
HARRIS, K. (1982): *Teachers and classes.* Londres. Routledge and Keagan Paul
HEIFETZ, R. A. (1997): *Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles.* Barcelona. Paidós.
HERREROS DE LAS CUEVAS; C. (2007): *El directivo feliz.* Madrid. Díaz de Santos.
HOOPER, A.; POTTER, J. (2006): *Liderazgo inteligente. Crear pasión por el cambio.* Lisboa. Actual.
HOYLE, E. (1982): «Micropolitics of educational organizations». *Educational Management and Administration*, núm. 10.
HUGHES, M. (1986): «Theory and Practice in Educational Management», en HUGHES, M., y otros: *Managing Education. The System and the Institution.* Londres. Cassell Education.
JARROSON, B. (1993): *La dirección estratégica y su filosofía.* Bilbao. Deusto.
KETS, M.; MILLER, D. (1993): *La organización neurótica.* Clásicos del Management. Barcelona. Apóstrofe.
KLIKSBERG, B. (1992): «Prólogo», en ETKIN, J.; SCHVARSTEN, L.: *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio.* Buenos Aires. Paidós.
LAVAL, C. (2004): *La escuela no es una empresa.* Barcelona. Paidós.
LARA, F.; BARTIDA, F. (1982): *Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras Bajas.* Madrid. Editorial Popular.
LEWONTIN, R.C., ROSE, S.; KAMIN, L.J. (1987): *No está en los genes. Racismo, genética e ideología.* Barcelona. Crítica.
LODEN, M. (1987): *Dirección femenina: Cómo triunfar en los negocios sin actuar como un hombre.* Barcelona. Hispano Europea.
LÓPEZ YÁ—EZ, J., y otros (2004): *La dirección de Centros educativos.* Barcelona. Praxis.
LORENZO DELGADO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes.* Madrid. La Muralla.
MANUEL, F. DE; MARTINEZ-VILANOVA, R. (1998): *Habilidades de comunicación para directivos.* Madrid. Editorial ESIC.
MA—Ú, J.M. (1999): *Equipos directivos para centros educativos de calidad.* Madrid. Rialp.
MARINA, J.; DE LA, VÁLGOMA, M. (2000): *La lucha por la dignidad.* Barcelona. Editorial Anagrama.
MARLAND, M. (1982): «Staffing for sexism: educational leadership and role models». *Westminster Studies in Education,* núm. 5.
MARSHALL, J. (1990): *Women Managers. Travellers in a Male Word.* Londres. John Willey and Sons.

MARTÍN BRIS, M. (1996): *Organización y planificación de integral de Centros.* Madrid. Escuela Española.
MCCANN, D., y otros (2010): *Leadership charisma.* Dublin. The Liffey Pres.
MI—ANA, C. (2001): *Un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente.* Santa Fe de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
MONTERROSO, A. (1997): *La otra oveja y otras fábulas.* Madrid. Alfaguara.
MURILLO, F., y otros (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación.* Madrid. CIDE.
NAVARRO, M. (2002): *Reflexiones de/para un director.* Madrid. Narcea.
NICASTRO, S. (1997): *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos.* Buenos Aires. Paidós.
NICOLSON. P. (1997): *Poder, género y organizaciones.* Madrid. Narcea.
PÉREZ GÓMEZ, A. (2012): *Educarse en la era digital.* Madrid. Morata.
PETERS, T. (1994): *Nuevas organizaciones en tiempos de caos.* Bilbao. Deusto.
— (1995): *En busca del boom.* Bilbao. Deusto.
PI—UEL, I. (2004): *Neomanagement. Jefes tóxicos y sus víctimas*. Barcelona. Aguilar.
POOLE, J. (2011): *Leadership. Discover techniques to suit your personality.* Londres. Mixed Sources.
POWEL, G.N. (1991): *Women and Men in Management.* California. Sage.
PREE, M. DE (1993): *El auténtico liderazgo. Los atributos esenciales de un gran líder.* Buenos Aires. Vergara.
PURKEY, S.C.; SMITH, M.S. (1983): «Effective schools: A review». *Elementary School Journal,* núm. 83 (4).
REID, S.P. (2012): *Mastering uncertainty in Leadership innovation strategy.* Nottingham. 1_Permillion.
REDDIN, B. (1993): «El directivo eficiente»; en REDDIN, B.; RYAN, D, (1993): *Manual de dirección por objetivos.* Madrid. Deusto.
REDDIN, B.; RYAN, D. (1993): *Manual de dirección por objetivos.* Madrid. Deusto.
REHFELD, J. (1995): *La alquimia de un líder.* Barcelona. Planeta de Agostini.
REYNOLDS, D. (1990): «Research on School. Organizational Effectiveness: The End of the Beginning», en SARAN, R.; TRAFFORD, V.: *Research in educación.* Londres. Falmer Press.
REYNOLDS, D.; PARKER, A. (1992): «Scholl effectiveness and School improvement in the 1990s», en REYNOLDS, D.; CUTTANCE, P. (eds.): *School Effectiveness: Research, Policy and Practice.* Londres. Casell.
RIBEIRO, L. (1993): *El éxito no llega por casualidad. Incluye las 18 leyes universales del éxito.* Barcelona. Urano.

RITZER, G. (1996): *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización de la vida cotidiana.* Barcelona. Ariel.
ROBBINS, S.P. (2008): T*he truth about managing people.* Dorset. Pearson.
ROGERS, C. (1996): *Libertad y creatividad en educación.* México. Paidós.
SALA, M. (2006): *El encanto de Hamelin. Secretos del liderazgo efectivo.* Barcelona. Alienta Editorial.
SALAMAN, G.; THOMPSON, K. (1984): *Control e ideología en las organizaciones.* México. Fondo de Cultura Económica.
SÁNCHEZ APELLÁNIZ, M. (1997): *Mujeres, dirección y cultura organizacional.* Madrid. CIS.
SÁNCHEZ MORENO, M. (2009): *Mujeres directivas: un estudio en la Universidad española.* Universidad de Sevilla.
SANTOS GUERRA, M.A. (1982): *Yo te educo, tú me educas.* Madrid. Zero Zyx.
— (1984): *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora.* Madrid. Zero Zyx.
— (1987): *Cadenas y sueño. El contexto organizativo de la institución escolar.* EAC. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
— (1994) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Archidona. Aljibe.
— (1995): «Democracia escolar o el problema de la nieve frita», en AA.VV.: *Volver a pensar la educación.* Madrid. Morata.
— (1996): «Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas». *Ponencia presentada al IV Congreso interuniversitario de Organización Escolar.* Tarragona.
— (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas.* Málaga. Aljibe.
— (1999): *Yo te educo, tú me educas.* Málaga. Sarriá.
— (2002): *Uma pedagogia da libertaçao. Cronica sentimental de una experiencia.* Porto. ASA.
— (2000*a*): *La escuela que aprende.* Madrid. Morata.
— (2000*b*): «Dirección escolar e innovación educativa». *Educación XXI,* núm. 2.
— (2000*c*): «Yo tengo que hacer la cena», en SANTOS GUERRA, M.A. (coord.): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar.* Barcelona. Graó.
— (2001): *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional.* Rosario. Homo Sapiens.
— (2005): «El futuro ya no es lo que era: de la certeza a la incertidumbre en la dirección escolar». *Perspectiva,* núm. 10.
— (2006): *Arqueología de los sentimientos en la escuela.* Buenos Aires.

Bonum.
— (2008): *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos contra el desaliento educativo.* Barcelona. Graó.
— (2010): *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa.* Rosario. Homo Sapiens.
— (2013): *Vivir en primavera. El valor de la educación.* Buenos Aires. Laberintos.
SANTOS GUERRA, M.A., y otros (1999): *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de Centro.* Archidona. Aljibe.
SANTOS GUERRA, M.A. (coord.) (2002): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad.* Madrid. La Muralla.
— (coord.) (2005): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones escolares.* Santander. Gobierno de Cantabria.
SANTOS GUERRA, M.A.; ROSA, L. DE LA (coords.) (2013): *La escuela sin muros. Participación de las familias inmigrantes en la escuela.* Archidona. Aljibe.
SCHLEMENSON, A., y otros (1996): *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor.* Buenos Aires. Paidós.
SENGE, P. (1990): *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona. Granica.
SERIE YX, H. (1994): *El big bang de las organizaciones.* Barcelona. Ediciones B.
SHAPIRO, E. (1993): *Las verdades indiscutibles son una trampa para el éxito.* Buenos Aires. Vergara.
SMITH, P.B.; PETERSON, M.F. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura*. Madrid. Pirámide.
SMITH, M. (1993): *El Anti-management. El sentido común contra los mitos del management.* Barcelona. Granica.
STEIN, G. (2002): *Dirigir en tiempos de incertidumbre.* Barcelona. Gestión 2000.
TÉBAR GARCÍA, P. (2006): *La gestión de los centros educativos.* Madrid. Los Libros de la Catarata.
TOCH, TH. (1988): *In the name of excelence.* Nueva York. Oxford University Press.
TOTTINGTON, D., y otros (1989): *Effective Management.* Nueva York. Prentice Hall.
VARELA, B. (2012): *La rebelión de las moscas. Principios, pautas y reflexiones para las organizaciones optimistas.* Barcelona. Edebé.
VILALLONGA, M. (coord.) (2003): *Directivo: desarrollando el liderazgo.*

Barcelona. Ariel.
WATLAWICZ, P. (1975): *Changements: paradoxes et psychothérapies.* París. Du Soleil.
— (1993): «Profecías que se autocumplen»; en WATLAWICZ, P., y otros: *La realidad inventada.* Barcelona. Gedisa.
VERA, J.M., y otros (2006) *Dirección y gestión de centros docentes.* Barcelona. Graó.
VILLA, A., y otros (1996): *Los equipos directivos ante el uso de la evaluación.* Bilbao. ICE. Universidad de Deusto.
VILLAFA—E, J. (1993): *Imagen positiva. Gestión estratégica de la imagen de las empresas.* Madrid. Pirámide.
VILLETE, M. (1988): *L'homme qui croiyait au management.* París. Ed. du Seuil.
VI—AS CIRERA, J. (2004): *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia.* Barcelona. Graó.
WHITBREAD, A. (1993): «Las profesoras son primero mujeres: acoso sexual en el trabajo», en SPENDER, D., SARAH, E.: *Aprender a perder.* Barcelona. Paidós Educador.
WILLIS, C. (1988): *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera.* Madrid. Editorial Akal.
WOLF, N. (1994): *The Beauty Myth.* Londres. Vintage.
WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Madrid. Paidós/MEC.
WOODS, M. (1990): *Psicología de la dirección.* Madrid. Plaza y Janés.
WOODS, P., HAMMERSLEY, M. (1996): *Género, cultura y etnia en la escuela.* Informes etnográficos. Barcelona. Paidós/MEC.
WOYCIKOUSKA, C., y otros (2008): *Cómo dirigir un centro educativo.* Barcelona. Graó.
YOUNG, A. (1989): *Manual del directivo. Guía práctica para una gerencia eficaz.* Madrid. Everest.

Índice

Presentación 6
1. El concepto de dirección 10
2. El sentido de la dirección 13
Profesionalismo 16
Gerencialismo 16
Personalismo 17
Sexismo 18
Perennialismo 18
Autoritarismo 19
3. Dirección escolar y participación democrática 21
Directivos y dinamización democrática 21
¿Por qué (no) se presentan a la función directiva? 24
¿A quién sienten (se siente) que representan? 25
¿A qué se dedican los directivos? 25
¿Dónde trabajan? 26
¿Cómo finalizan su fase de directivos? 27
4. La importancia de los motivos 28
Motivos pedagógicamente ricos 28
Motivos pedagógicamente pobres 29
Motivos espurios 30
5. El sentido de pertenencia 32
6. Estilos de dirección 35
Primera parte: preparación de la experiencia 35
Segunda parte: construcción del pueblo 36
Tercera parte: análisis de la experiencia 37
Cuarta parte: conclusiones 37
7. Mujer y dirección 39
El acceso de la mujer a la dirección 39
La «ortodoxia» epistemológica de la institución escolar 41
Las causas de la (auto)exclusión 45
Especificidad de la función directiva escolar 49
Algunas pistas para avanzar 52
Epílogo 54
8. Cuatro triángulos para mejorar la dirección escolar 56

1.er triángulo. Las condiciones de la mejora: querer, saber, poder 58
2.o triángulo. El contenido de la mejora: discurso, actitudes, prácticas 59
3.er triángulo. Las estrategias de la mejora: investigación, perfeccionamiento, innovación 59
4.o triángulo. Los ámbitos de la mejora: escuela, familia, sociedad 61
Epílogo para despistados 63
9. El valor de la experiencia 65
Jefes tóxicos en educación 66
Aprender de la experiencia 68
El niño del globo 71
La niña de las «oes» 73
Reencuentro con el primer amor 75
La rebelión de las moscas 77
El harén pedagógico 80
El probador de imagen 82
10. La imagen en el espejo. El equipo directivo visto por el alumnado 85
El marco del espejo 85
La imagen en el espejo 88
La cirugía en el espejo 95
El uso del espejo 101
11. Sin autocrítica no hay mejora 104
Echar balones fuera 106
La fertilidad del error 108
Articulación de la autocrítica 110
La asunción de la crítica 110
Bibliografía 112